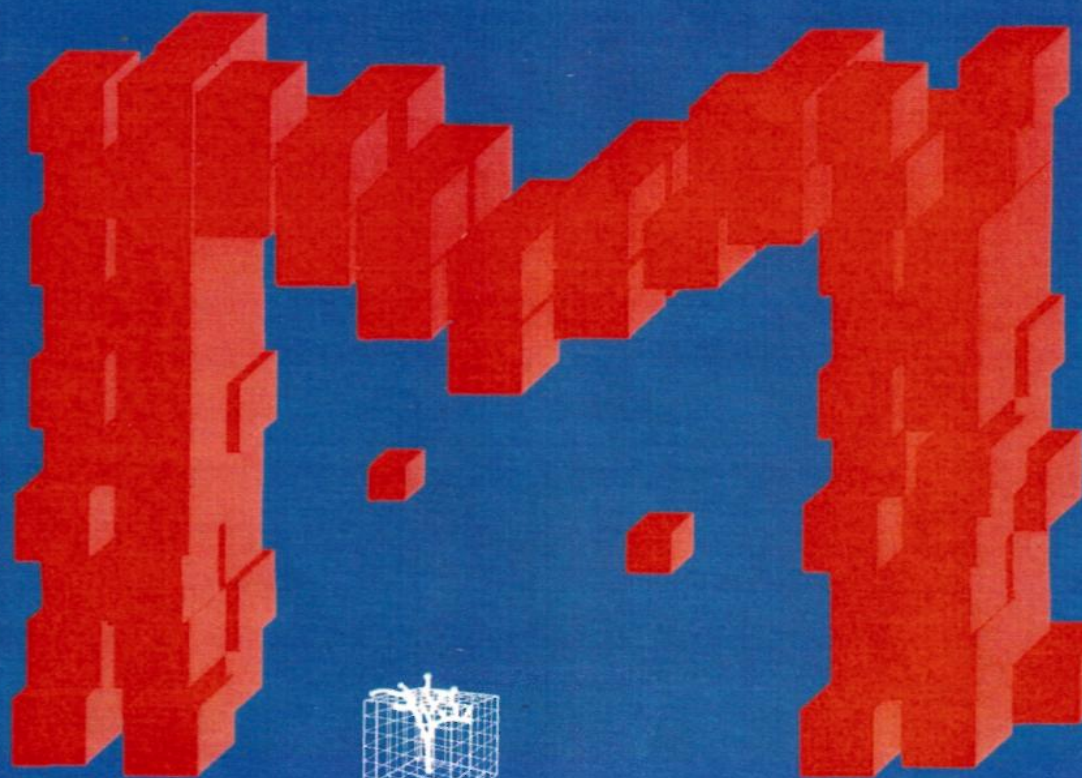
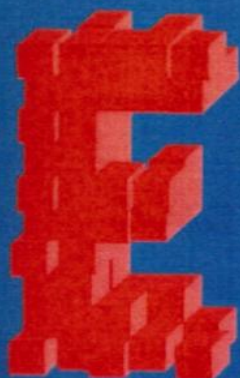


Estrutura Modular

NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS



GETAP

Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
Ministério da Educação

ÍNDICE

- 7 NOTA PRÉVIA
- 9 INTRODUÇÃO
- 11 SUMÁRIO
- 13 LISTA DE FIGURAS E QUADROS
- 15 PARTE I
- 17 CONTEXTUALIZAÇÃO
- 1 8 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL
A Educação no Mundo Tecnológico Educação Tecnológica e
Profissional
- 21 ESTRUTURA MODULAR NA FORMAÇÃO: OPÇÕES FUNDAMENTAIS
- 22 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
As Escolas Profissionais: Projecto Educativo «versus» Projecto de Ensino
Currículo Processo «versus» Currículo Produto
Princípios Estruturantes da Formação nas Escolas Profissionais
Os Fundamentos Psicopedagógicos do Processo de Desenvolvimento Curricula
Os Percursos de Conceptualização Modular a partir de 1989
Exemplificação do Desenvolvimento Curricular ao nível de cada Escola
Formação Convencional «versus» Formação Modular
- V GESTÃO PROGRESSÃO E AVALIAÇÃO
Gestão Progressão
Metodologia de Progressão: quadro de possibilidades
Avaliação
Modalidades de Avaliação: a avaliação formativa e avaliação sumativa
- 44 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
Objectivos Organizacionais Orientação Educativa
Organização dos Professores Tempos e Espaços
Projecto Educativo/Projecto de Escola Funções do Projecto
Educativo de Escola Dinâmica de Renovação Pedagógico

MODELO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Competências Docentes

Formação de Professores centrada na Escola Profissional (FPCEP)

Modalidades da FPCEP

Que Identidade Docente?

PARTE II

TESTEMUNHOS DAS ESCOLAS

Gestão Pedagógica dos Espaços e dos Tempos

Recursos de Aprendizagem

Novos Papéis para os Actores Educativos

Novas Práticas de Acção Pedagógica

Modalidades de Trabalho Cooperativo

Avaliação Modular

Técnicas de Progressão Modular

Desenvolvimento Curricular Integrado

Relação Escola/Mundo de Trabalho

Elementos de Registo Administrativo em Função das Práticas de Progressão e Avaliação

Formação de Professores da EP

A Palavra aos Alunos

BIBLIOGRAFIA

ANEXO I

Súmula da Legislação que apoia a implementação do Projecto Educativo das EP's

ANEXO II

Definição de termos / Clarificação de Conceitos

ANEXO III

Súmula de documentação produzida pelo CETAP ou outros para o Projecto das Escolas Profissionais

ANEXO IV

Texto de locução do Vídeo «E.M. nas EP's»

NOTA PRÉVIA

O NACEM é constituído por técnicos integrados em Equipas de Projecto do GETAP no âmbito da Educação Tecnológica, Artística e Profissional, mas que paralelamente constituem um Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular, nas Escolas Profissionais. Como professores e como técnicos, apostam na construção colectiva de novos caminhos, de novas perspectivas, de novas práticas na educação/no ensino e trabalham para o estabelecimento de pontes entre a administração central e as periferias, ou seja., as escolas, os professores, os alunos, outros actores, a comunidade em geral.

O conteúdo da publicação livro/vídeo, ESTRUTURA MODULAR NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS, que agora surge, corresponde a um patamar de uma caminhada de acção-reflexão interactiva das escolas, da comunidade científica das Ciências da Educação, dos professores e alunos, de personalidades nacionais e estrangeiras que, com o GETAP, através de reuniões, seminários, informações, textos, relatos, em diferentes espaços e tempos, foi sendo concretizada ao longo destes três últimos anos. Estamos ainda no início, as escolas encontram dificuldades a vários níveis, mas o interesse e o investimento demonstrados por todos aqueles que conosco têm colaborado questionando, criticando... exigindo... respondendo... reorganizando... — leva-nos a acreditar no futuro promissor deste empreendimento.

Não faz sentido agradecer algo que é de todos e para todos... De qualquer modo não queremos deixar de referir a maneira franca e participativa de todos os actores que têm dado contributo ao edifício em construção e também realçar os relatos de projectos, os exemplos de unidades, de materiais produzidos na acção, jornais, desdobráveis, fichas de trabalho, módulos, e... outros documentos elaborados ou divulgados pelas escolas que, até ao presente, nos foram sendo enviados.

Finalmente destacamos a empenhada supervisão científica desta publicação realizada pela Dr^a Maria Luísa Garcia Alonso

INTRODUÇÃO

Depois de um sistemático e regular trabalho de (in) formação sobre Estrutura Modular realizado pelo NACEM (Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular) em muitas Escolas Profissionais, chega a hora de reunir numa publicação os princípios as finalidades, as opções psicopedagógicas e metodológicas, os caminhos organizacionais que foram sendo evocados e trabalhados a propósito do desenvolvimento da Estrutura Modular nas Escolas Profissionais (EP's).

O quadro de inteligibilidade que aqui se procura configurar e o inventário de oportunidades para uma outra organização do ensino, propiciadora de melhores aprendizagens, são o objecto e a preocupação maior das páginas que certamente vai gostar de ler.

Neste espaço introdutório é, provavelmente, oportuno lembrar que o objectivo desta mudança é proporcionar melhores aprendizagens aos alunos (respeitando-as especificidades, as necessidades, os ritmos...) e chamar a atenção do leitor para duas condições imprescindíveis à adopção sucedida de um desenvolvimento modularizado dos currículos das Escolas Profissionais.

A primeira condição para ensinar e aprender melhor tem a ver com a construção de um modelo de profissionalidade docente De facto, a Estrutura Modular pode ser um bom meio (um bom instrumento) para permitir uma nova organização do ensino geradora de aprendizagens individualizadas relevantes, significativas e Integradoras; pode ser um bom meio de respeitar as diferenças e as necessidades individuais e garantir a diversidade de percursos. No entanto, é preciso que os professores e os formadores sejam profissionais, isto é, que possuam um elevado saber científico, tecnológico, técnico e pedagógico, que relevem atitudes e comportamentos congruentes com o trabalho que deles se espera, que eticamente se coloquem ao serviço dos aprendentes que saibam exercer a autonomia didáctica e pedagógica. Este parece ser o primeiro grande desafio, não inteiramente resolúvel com a tradicional formação contínua, sendo necessário procurar a resposta para a interrogação: como se constrói um bom profissional, um bom ensinante que compreenda e adopte os princípios e as metodologias inseridas e recomendadas nesta publicação

A segunda condição para ensinar e aprender melhor tem a ver com as dinâmicas de direcção e gestão pedagógica das EP's. Parece ser verdade que um bom profissional só o poderá ser num contexto organizacional, numa dinâmica directiva e gestionária que aproveite e incentive os saberes, os saberes-fazer e promova o desenvolvimento da criatividade e da interactividade. A concretização de uma Estrutura Modular ao serviço de novas e outras aprendizagens passa por uma significativa liderança pedagógica, que mobilize os profissionais para a construção do sucesso educativo, que crie dinâmicas e oportunidades para a realização desta outra forma de organizar o ensino, as aprendizagens, a progressão e a creditação dos saberes.

Certamente que outras condições serão necessárias como poderá ler nas páginas que se seguem. No entanto, seleccionamos estas duas por nos parecerem condições estratégicas para o sucesso de uma mudança que muito poderá enriquecer a educação tecnológica e profissional e o próprio sistema educativo.

Apenas mais duas palavras finais: a primeira para dizer que é preciso continuar a investigar, e agir crítica e criativamente, a construir (e aprender) no terreno, a avaliar contínua e formativamente o desenvolvimento da Estrutura Modular. A segunda para prevenir o leitor quanto a um estilo que por vezes assume uma natureza prescritiva e se constrói desejando "uma realidade ideal". Mas os leitores certamente compreenderão que as

condições ideais que aqui se recomendam (ou prescrevem) são as metas e os caminhos que ansiamos. E o desafio, que esta publicação não pode deixar de ser, está também na procura e na construção de um outro ensino para que os jovens possam aprender melhor.

JOSÉ MATIAS ALVES

SUMARIO

Neste trabalho faz-se uma abordagem ao quadro conceptual de uma Estrutura Modular que se considera compatível com o sucesso do Projecto Educativo das Escolas Profissionais considerado em todas as suas dimensões: pessoal, social e profissional.

A Estrutura Modular das EP's constitui uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas e tendo ainda subjacente a opção por princípios psico-pedagógicos estruturantes.

Parte-se do conceito de **módulos** como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem a um aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes através de experiências ou actividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos. Estas unidades de aprendizagem, os módulos, constituem pois componentes significativas, completas em si mesmas, mas interligadas, fazendo parte de um todo cuja estrutura interna permite sequências alternativas. Assiste-se actualmente, ao nível dos sistemas de ensino em geral, e particularmente em determinados níveis, a uma expansão do recurso à abordagem modular do currículo, organizando os conteúdos/actividades do ensino-aprendizagem em partes cognitivamente significativas de modo a oferecer percursos flexíveis que possibilitem ritmos de progressão mais diferenciados e personalizados.

Com a **Estrutura Modular das EP's** pretende-se ainda que os módulos permitam o desenvolvimento de capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador.

Assim, na **Parte I** desta publicação, após referência às grandes finalidades da educação no mundo tecnológico e profissional, abordam-se as grandes opções, os princípios orientadores e os critérios de enquadramento curricular e pedagógico da Estrutura Modular das EP's, nomeadamente quanto a:

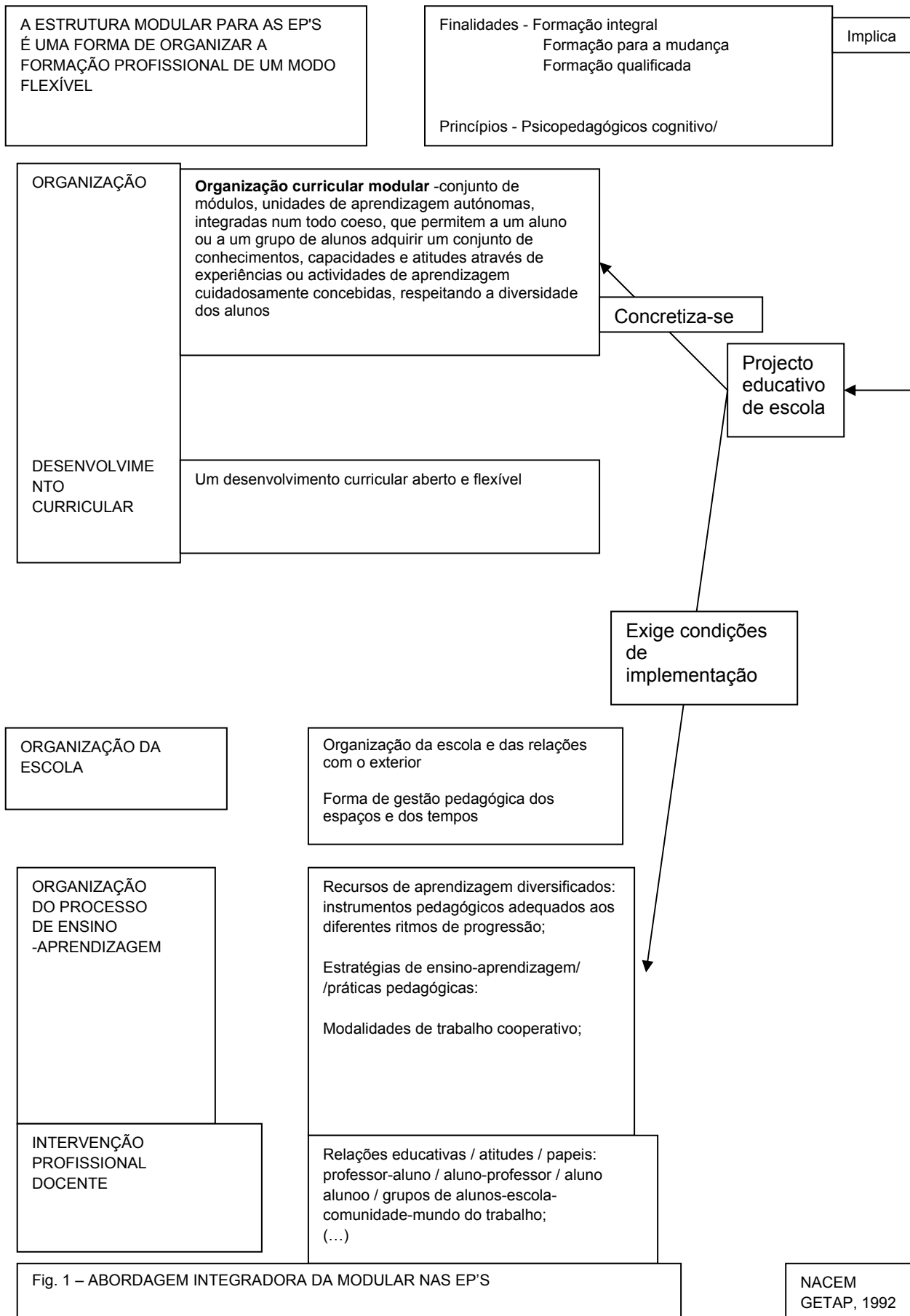
- organização e desenvolvimento curricular;
- modos de gestão, progressão e avaliação;
- organização da escola;
- modelo de profissionalidade docente.

Apresenta-se na fig. 1 um quadro representativo de uma abordagem integradora da Estrutura Modular nas EP's.

A **Parte II** deste trabalho contém **Testemunhos de Escolas Profissionais** relativamente a tentativas de concretização da Estrutura Modular.

Desejamos que este documento, meio de (in) formação generalizado a todas as EP's, represente um instrumento útil, agradável e desencadeador da continuação do encontro e do debate em torno do Projecto Estrutura Modular nas Escolas Profissionais.

NACEM - ANTÓNIO SILVA
CELESTE MARÇAL
ELVIRA LEITE
MARINA GRAÇA
Luísa Orvalho (Coordenadora)



LISTA DE FIGURAS E QUADROS

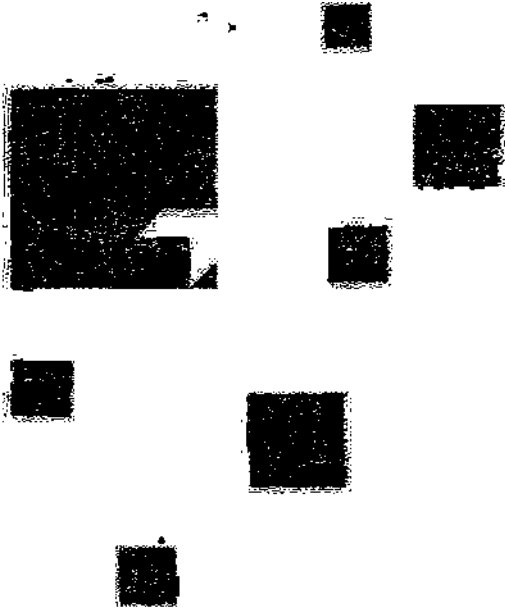
LISTA DE FIGURAS

- 12 Fig. 1 - Abordagem Integradora da Estrutura Modular nas EP's
- 20 Fig. 2 - Um Organizador da Acção Pedagógica para uma Educação Tecnológica e Profissional Qualificada
- 31 Fig. 3 - Desenho Base do Plano de Estudos do Nível II
- 31 Fig. 4 - Desenho Base do Plano de Estudos do Nível III
- 32 Fig. 5 - Estrutura Modular do Plano Curricular
- 33 Fig. 6 - Exemplos de Desenvolvimento Curricular
- 34 Fig. 7 - Exemplos de Desenvolvimento Curricular para Cursos da mesma Área de Formação
- 48 Fig. 8 - Fases para a Elaboração do Projecto Educativo da Escola

LISTA DE QUADROS

- 29 Quadro 1 - Modelos de Ensino
- 35 Quadro II - Formação Convencional «versus» Formação Modular

PARTE I



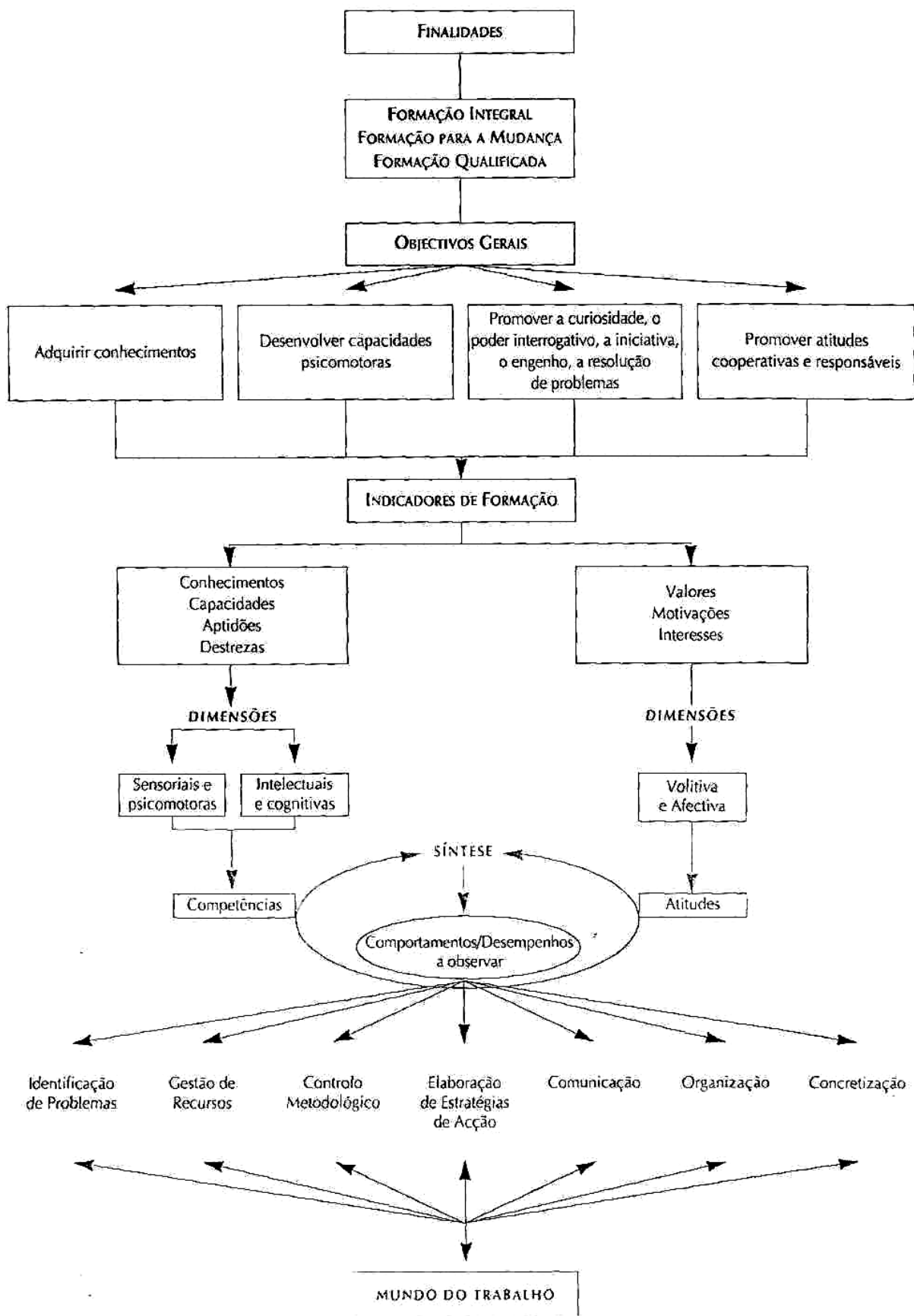


FIG. 2 – Um ORGANIZADOR DA ACÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL QUALIFICADA

ESTRUTURA MODULAR NA FORMAÇÃO: OPÇÕES FUNDAMENTAIS

Neste capítulo abordam-se as grandes opções, os princípios orientadores e os critérios de enquadramento curricular e pedagógico que subjazem à proposta de Estrutura Modular preconizada para as EP's, enquanto forma flexível de organizar a formação profissional - Destacam-se, fundamentalmente aqueles que dizem respeito a:

- Organização e desenvolvimento curricular;
- Modos de gestão, progressão e avaliação;
- Organização da Escola; formas de organização dos espaços, dos tempos, do agrupamento dos alunos, das redes interaccionais;
- Modelo de profissionalidade docente.

Transformar a estrutura organizativa tradicional do nosso sistema educativo/formativo, mudar o currículo e encorajar uma formação voltada para o futuro, que fomente um sistema de educação que se prolongue pela vida inteira do tipo "liga e desliga", são alguns dos eixos de orientação.

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

As Escolas Profissionais: Projecto Educativo "versus" Projecto de Ensino

No modelo formativo das Escolas Profissionais, criadas pelo Dec.-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, enquanto modalidade especial de educação escolar consagrada na nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) optou-se por uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo de hoje.

As EP's representam uma alternativa de formação pós 9º ano (escolaridade obrigatória), de longa duração - 3 anos"¹

Resultantes da iniciativa autónoma da sociedade civil (autarquias, empresas, sindicatos, autoridades locais, fundações, simples cidadãos,...) estas escolas, oferecem uma formação assente em princípios estruturantes e organizativos centrados em projectos educativos diversificados, num esforço de valorização e elevação dos recursos humanos, a nível de técnicos intermédios (nível II da CEE), necessários à modernização empresarial e organizacional do mundo do trabalho e ao desenvolvimento sócio-económico-cultural das regiões.

A formação é organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma **Estrutura Modular**. Esta organização permite integrar formandos com níveis de formação e características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas:

- orientação educativa diferenciadas;
- apoio personalizado;
- significado formativo da avaliação.

A construção do currículo, aqui entendido como projecto global, cultural e de formação, e a mediação do currículo (interpretação que cada professor faz do plano de estudos e programas — perfil de formação — e a planificação do processo de ensino-aprendizagem, são vistos à luz duma concepção profissional da função docente, da autonomia dos territórios educativos e de um novo papel **regulador** da administração central, neste domínio. A concretização do currículo faz-se a partir da proposta curricular base — nível de responsabilidade da Administração Central — que a escola trabalha construindo, para um contexto específico, o projecto curricular integrado no respectivo projecto educativo e que cada professor ou equipa de professores desenvolve ao realizar a planificação das actividades para o(s) grupo(s) de aluno(s). **Os níveis de concretização do currículo** passam assim por etapas sucessivas que ganham progressivamente em contextualização ao mesmo tempo que as reelaborações e interpretações em cada um destes níveis de responsabilidade permitem avançar do desenvolvimento curricular.

A estrutura curricular modular no Projecto Educativo das Escolas Profissionais, enquanto comunidades de aprendizagem e formação, implica, ao **nível da concepção**:

- Princípios estruturantes;
- Finalidades;
- Critérios para a organização e articulação das componentes do currículo;

¹ Embora a formação dependa do ritmo dos alunos, considera-se os 3 anos como tempo médio regulador

- Perspectivas de desenvolvimento curricular.

Ao nível da realização:

- Planificação das actividades (conteúdos, metodologias, materiais, formas de organização dos espaços e tempos, agrupamentos dos alunos, redes interaccionais, modo de progressão, regime de docência,...);
- Desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem diversificadas;
- Reflexão sobre a acção, nomeadamente, através da investigação-acção que torne possível o desenvolvimento profissional dos professores (clarificação das teorias de acção subjacentes à actividade desenvolvida na sala de aula) e da participação em equipas de trabalho cooperativo para a partilha de soluções concretas que as situações de ensino/aprendizagem dinamicamente colocam ao professor;
- Avaliação do processo e dos produtos da aprendizagem.

Ao nível do contexto:

- Uma nova forma de pensar e organizar a Escola.

Isto pressupõe novos papéis para os professores, alunos, pais, a comunidade científica e pedagógica (nas suas vertentes cultural, profissional e sindical), organizações representativas da sociedade em geral, e, nomeadamente para o Estado, exigindo uma nova modalidade de formação contínua para os formadores.

A prática do professor é um desafio permanente que resiste a fórmulas, modelos, soluções externas. Por isso, ele tem que tornar-se um investigador permanente, crítico, reflexivo cuja formação/autoformação decorre de um processo de educação, um processo de construção do saber e do saber-fazer, que ocorre numa comunidade educativa — e não de um processo de formação constituído pela frequência de um conjunto de cursos descontextualizados. "*O professor concebido como um profissional do ensino — no que diz respeito à sua actividade com os alunos — e como um profissional da aprendizagem — no que se refere à sua própria educação*" (Teodoro, V. D., 1992).

Uma formação com estas características facilitará aos professores/formadores serem os mediadores activos, críticos, criativos e reflexivos do currículo, capazes de tomarem decisões autónomas e adequadas a cada nova e diferente situação, traçar novos percursos e avaliar os processos e os produtos da sua acção (reflexão em, durante e sobre a acção). Uma formação contínua, do modo abrangente, descentralizada, participativa e inovadora como esta, contribui "para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens através da melhoria do desempenho profissional dos professores.

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

Curriculum Processo "versus" Curriculum Produto

O conceito de currículo não é unívoco, e, consoante o nível de concepção (central, regional, local, de escola, do professor, do aluno) e as perspectivas que se adoptam, assim podemos ter várias interpretações. Não se pretende aqui, nem é o local próprio, desenvolver uma teoria do currículo, mas antes abordar algumas das suas dimensões que são importantes para a compreensão da proposta de Estrutura Modular apresentada.

O currículo, enquanto **projecto curricular** que preside às actividades educativas escolares proporcionando informações concretas sobre as intenções educativas e sobre como conseguir realizá-las na prática, é um

instrumento **socializador**, **técnico** e de **renovação psico-pedagógica**.

Será um **instrumento social e cultural** na medida em que resultar dum trabalho consensual de equipa, embora tendo partido de concepções muito diversas sobre a exigência duma educação tecnológica actualizada, sobre as relações do currículo com a prática educativa e das teorias psicopedagógicas subjacentes ao trabalho na sala de aula.

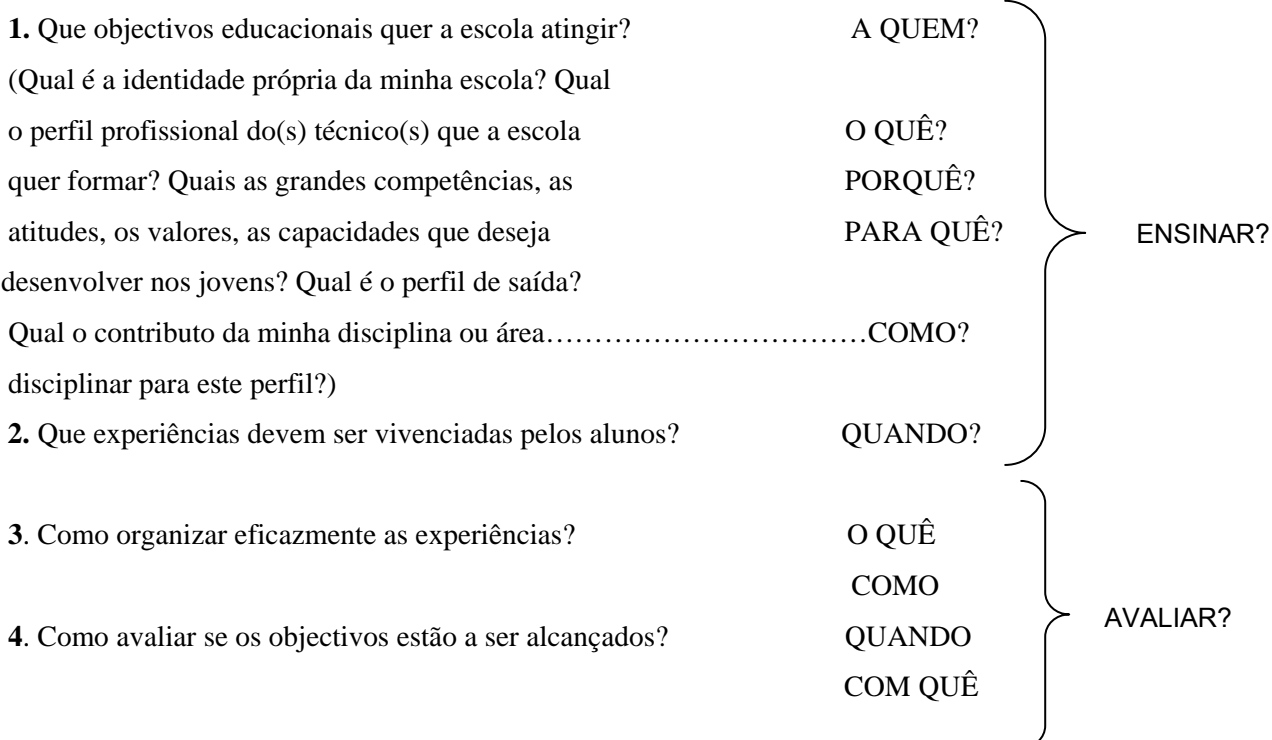
Este consenso, representa um marco interpretativo comum, um ponto de referência essencial para a definição e a fundamentação do projecto educativo, caracterizador de cada EP, pela sua qualidade mediadora, entre a realidade e o pensamento de cada um dos implicados na sua elaboração e desenvolvimento. Este modelo de currículo representa também um **instrumento técnico** que concretiza uma ideia de educação e a operacionaliza na prática pedagógica.

O projecto curricular ao reflectir a concepção do **processo** de ensino-aprendizagem que preconiza, é indicador do estado de actualização das teorias psicopedagógicas que lhe estão subjacentes, é por isso um indicador de **renovação psicopedagógica**.

É necessário acabar com a ideia que o currículo, só tem uma dimensão — os **conteúdos** a ensinar aos alunos.

Mais do que a selecção do que **deve ser aprendido** pelos alunos/o que se ensina (conteúdos de conceito, de princípio, de procedimento, de valor, de norma, de atitude), a questão é **como** aprendem os alunos/**como** é preciso ensinar, **o que** avaliar e **como** avaliar, **quando** avaliar.

Um modelo conceptual para o desenvolvimento curricular poderá ser:



Cada escola, orientada pelas directrizes gerais do sistema, deve compor e formular a sua proposta educativa, estabelecendo os objectivos que lhe parecem prioritários e, para os quais, a participação dos professores e demais actores do processo educacional deverá contribuir.

Esta é a oportunidade de cada escola, enquanto "*comunidade educativa/comunidade de aprendizagem*", se tornar única e singular. Na medida em que cada escola for capaz de perceber as expectativas da sua população-alvo, caracterizar o meio em que se localiza, apreender a sua realidade, pensando e reflectindo sobre ela, e de formular uma proposta coerente com esses condicionalismos, será capaz de identificar os sinais da mudança e da evolução.

Para que a **proposta curricular construída** não seja apenas uma possibilidade mas se transforme numa realidade que continuamente é necessário reformular, a acção de cada um deverá estar articulada com a de todos os outros — todos os envolvidos no processo pedagógico deverão ser capazes de percebê-la na sua totalidade, e, a partir dela, planear a sua acção em particular, sem a desligar do todo.

O trabalho no **processo**, deixa de ser um trabalho rígido e estático, exigindo que as decisões sejam tomadas, **antes**, como ponto de referência para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, **durante**, para atender às exigências de cada situação/realidade sempre dinâmica, e, **depois**, com fins avaliativos e de continuidade da proposta.

Um desenvolvimento curricular nestes moldes, estabelecido gradualmente, resultante do trabalho cooperativo crítico e reflexivo, num clima de entusiasmo, comprometimento e **responsabilidade**, conduzirá não a uma atomização do saber, mas a uma integração coerente com a realidade. A partir desta forma de desenvolvimento curricular a qualidade será reconhecida e o desempenho dos diferentes actores avaliado.

Princípios Estruturantes da Formação nas Escolas Profissionais

A formação que se pretende desenvolver no Projecto Educativo das Escolas Profissionais orienta-se por um conjunto de princípios e factores de enquadramento das actividades de aprendizagem, entre os quais se destacam, como fundamentais, os seguintes:

Pluridimensionalidade — O desenho curricular base — plano curricular — inclui três componentes de formação: *sociocultural, científica e técnica, tecnológica e prática.*

A conceptualização dos perfis de formação assenta em perfis profissionais polivalentes abrangendo uma família de profissões, dentro da mesma área de formação profissional. Valoriza as competências, os valores, as atitudes, os saberes-fazer, os saberes-estar, os saberes, o desenvolvimento de capacidades de criatividade, comunicação, trabalho em equipa, resolução de problemas, responsabilidade, poder empreendedor,... ferramentas importantes na adaptação à geografia mutacional e organizacional do mundo do trabalho.

Diversidade — Centrada na diversidade de projectos educativos, traduz-se na singularidade da oferta, promoção e gestão de formações "territorializadas", contextualizadas e respondentes aos interesses e necessidades locais e

regionais e aos grandes vectores do seu desenvolvimento.

Pressupõe uma cooperação activa entre os diferentes parceiros sociais e promotores para a definição da **identidade própria** de cada escola. A diversificação de percursos de formação, facilitadora do acesso aos benefícios de uma educação actualizada, e a acentuação das vertentes da formação técnica, profissional e artística, nestas escolas, constitui um crescimento de oportunidades de realização pessoal dos jovens e do desenvolvimento integral de competências humanas.

A concretização da estrutura modular exige ao professor uma acção pedagógica articulada com a diversidade das dinâmicas de aprendizagem e ajustada aos diferentes ritmos de progressão.

Flexibilidade — Só uma planificação flexível, interactiva e iteractiva torna possível um currículo construído no processo. A flexibilidade manifesta-se quanto à construção do currículo (onde componentes regionais são incentivadas), quanto ao desenvolvimento curricular, quanto à sequencialidade dos módulos, quanto aos locais de aprendizagem (contexto de trabalho, estágios noutros países, intervenção de outros actores no processo educativo,...), quanto às novas formas organizativas e de gestão de espaços e tempos, quanto à utilização de recursos educativos diversificados. As Escolas Profissionais gozam de autonomia pedagógica, (e também administrativa e financeira). Em oposição a uma proposta curricular centralista e uniformizadora, existe um quadro de referência permanente, **uma matriz**, susceptível de ser contextualizada, recriada, reinterpretada e adaptada consoante as realidades e a diversidade dos projectos educativos. **O currículo sendo flexível é aberto** na medida em que algumas das finalidades emergem das redes de interações que cada escola protagoniza e das relações estabelecidas entre o professor e os alunos na realidade da sala de aula.

Apostar num currículo aberto e flexível exige novas competências e consequentemente novas opções para a formação contínua de professores que será fundamentalmente uma **formação em acção**.

Confluência — Valoriza a integração dos saberes em detrimento de práticas disciplinares atomizadas. Integra pensamentos, sentimentos e acções. Dá ênfase ao desenvolvimento curricular gerador de projectos integradores de diferentes disciplinas e saberes que torne possível a aprendizagem significativa capaz de desenvolver todas as capacidades (cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras) dos alunos.

Progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos — O ritmo de progressão no plano de estudos é sobretudo determinado pelas aprendizagens realizadas por **cada aluno** e não por uma arbitrária norma burocrática que diz que todos progridem ao mesmo ritmo e são classificados no mesmo momento. A progressão faz-se segundo o ritmo próprio **induzido** pelos ambientes de aprendizagem. Não se trata de ficar à espera de uma "*natural*" progressão mas de **provocar um ritmo de desenvolvimento**.

A progressão tem em conta não só o ritmo próprio de cada aluno, como também os interesses, as motivações ligadas à sua vida social e profissional presente e futura. O aluno é assim responsável pelo seu percurso formativo, isto exige uma nova forma de organizar os espaços educativos enquanto espaços de formação, novas práticas de acção pedagógica, novas relações, novas atitudes, novos papéis para professores e alunos.

Creditação de saberes adquiridos — A formação valoriza o que o aluno já sabe quer seja adquirido na escola ou

na vida prática. A creditação faz-se no fim de cada conjunto significativo de aprendizagens. Para efeito de reconhecimento de saberes adquiridos na vida real e/ou profissional e não certificados, pode o aluno solicitar uma avaliação de módulos através da realização de uma "testagem" de conhecimentos/competências integrados no projecto educativo da escola. As "equivalências" são funcionais e não administrativas.

Avaliação modular com significado essencialmente formativo — Ênfase na auto e hetero-avaliação contínua, como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Um **currículo processo**, com função fundamentalmente formativa, trabalha com processos cognitivos internos, o que exige novas atitudes em relação à avaliação.

"Não se trata só de avaliar o produto de ensino-aprendizagem através da observação de mudanças *comportamentais*, mas também, e fundamentalmente mudanças *qualitativas*, que entram no terreno das atitudes, dos valores e das crenças. A avaliação modular estimula o **sucesso educativo** de todos os alunos, favorece a confiança própria, contempla os vários ritmos de aprendizagem e a progressão é o garante da **qualidade** da formação.

Certificação — A atribuição do diploma de qualificação profissional e o certificado de equivalência de estudos secundários salvaguarda a inteligibilidade, a permeabilidade, o reconhecimento dos processos e dos produtos de formação.

Os Fundamentos Psicopedagógicos do Processo de Desenvolvimento Curricular

O currículo e nomeadamente o desenvolvimento curricular incorpora bases psicopedagógicas que se reflectem na prática educativa, durante o processo de ensino/aprendizagem e emergem dos princípios organizacionais da formação.

Do que ficou dito sobre os princípios estruturantes da formação nas EP's, pode-se afirmar que neles se valorizam os princípios psicopedagógicos **cognitivo/construtivista/humanistas**:

cognitivo/construtivista na medida em que a aprendizagem surge mediante *processos de construção interna* nos quais o sujeito dota de um significado especial o conteúdo da aprendizagem, relacionando "*a nova informação*" com os conceitos/esquemas relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva. "*O factor mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Determine isto e ensine-o em conformidade*" (Ausubel, D., 1968);

humanista porque se destaca a necessidade do professor respeitar a individualidade e liberdade do aluno com uma preocupação constante de compreender os seus problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem. Estas perspectivas valorizam os processos interactivos de aprendizagem e dão ênfase à construção de ambientes de ensino/aprendizagem por parte dos professores, facilitadores do desenvolvimento integrado dos aprendentes.

Do ponto de vista construtivista a tarefa de qualquer professor é de proporcionar aos alunos situações em que as suas construções pessoais possam ser articuladas, desenvolvidas e confrontadas com construções formais aceites cientificamente. Só quando os alunos tomarem consciência das suas próprias ideias (**pensar sobre o pensar**), dos seus processos cognitivos (**metacognição**) e do seu uso em situações problemáticas (**transferência**), poderão progredir no seu desenvolvimento intelectual (**desenvolvimento cognitivo**).

Na escola construtivista o método desenvolvido está **centrado no aluno**, não está centrado no programa, não é uma escola para "cumprir um programa" mas para protagonizar um currículo **centrado na escola**; privilegia o processo **de interação e de cooperação**, não fomenta a competitividade individualista; destaca a importância das tarefas/experiências de aprendizagem individualizadas para que ocorra aprendizagem significativa e não memorizada (rotineira). Para que uma escola possa desenvolver um currículo é necessário um trabalho em equipa de professores e um comprometimento da comunidade na construção da identidade própria a nível curricular — *selecção, sequencialização e organização funcionai dos conteúdos e a elaboração autónoma de módulos curriculares*.

A psicologia cognitivista vê o sujeito como um ser produtivo e dinâmico. A origem do conhecimento e da aprendizagem está no próprio sujeito que interactua constantemente com o meio, produzindo assim reestruturação interna dos seus próprios esquemas. Toda a aprendizagem exige esforço.

Nesta abordagem o professor é um mediador, mais um recurso, um facilitador do processamento da informação.

Quais são os atributos que definem a psicologia cognitiva?

- a primazia das estruturas e processos do sujeito em relação à construção do conhecimento;
- a importância da motivação intrínseca frente à extrínseca.

Na perspectiva cognitiva a noção de inteligência deixa de ser uma capacidade inata (teoria behaviorista) ou decorrente do desenvolvimento de estruturas biológicas (teoria desenvolvimentalista) mas pode ser adquirida e melhorada, mediante a aquisição de competências diversas e operacionais de processamento de informação — **processos cognitivos**.

Todo o processo cognitivo, ou tarefa cognitiva, implica a recepção dum estímulo (a informação), o tratamento desta informação (selecção, codificação, armazenamento, evocação,...) e a retribuição duma resposta. O desenvolvimento cognitivo pode ser conseguido mediante a aquisição de estratégias cognitivas, que devem ser ensinadas na escola (ensinar por transferência, dar realce à motivação dos alunos, aplicação às situações novas e do mundo real, tornar os alunos conhecedores das dificuldades que muitas vezes os impedem de aproveitar ao máximo as suas capacidades intelectuais, nomeadamente os bloqueios da emoção e da motivação, medo do insucesso, do completamento de tarefas, ...).

O conhecimento por parte do aluno do resultado da execução de cada tarefa, o “*feed-back*”, é um elemento fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo na medida em que o sucesso na tarefa predispõe para novas aprendizagens, é motivador, funciona como impulso cognitivo, **motivação intrínseca**; o conhecimento das dificuldades pode constituir estímulo para tentar de novo — **significado formativo da avaliação**.

A organização das actividades e das estratégias de ensino-aprendizagem assenta em **critérios psicopedagógicos** que cada professor assume mesmo que implicitamente (competência cultural em procedimentos pedagógicos ou recursos de acção prática), uma vez que dela depende muito o sucesso do processo de aprendizagem, e este

depende da capacidade do professor adaptar o ensino a estilos e ritmos de aprendizagem diversificados e individualizados. A dimensão de *artífice* do professor (entre outras) é aqui crucial — a arte de ensinar reside na competência de encontrar a melhor intervenção para que cada aluno aprenda significativamente em cada situação específica de ensino-aprendizagem.

Até agora focaram-se os modelos psicopedagógicos que mais se coadunam com a acção pedagógica do professor na realidade da sala de aula, na proposta de E.M. preconizada para as EP's. Por contraponto referem-se também outras concepções que os professores frequentemente associam, quando se fala da Estrutura Modular.

A Estrutura Modular é muitas vezes identificada como: ensino programado, unidades capitalizáveis, aprendizagem por descoberta ou o sistema personalizado de instrução. As situações de aprendizagem propiciadas pelo professor variam consoante o grau de estruturação, o factor de controlo, o número de alunos e o tamanho dos grupos. Em síntese apresenta-se no Quadro I uma breve descrição desta problemática.

1

Quadro 1
Modelos de Ensino

MODELO DE ENSINO	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO	ÊNFASE NA TEORIA PSICOLÓGICA	DIMENSÃO DO GRUPO	FACTOR DE CONTROLO	GRAU DE ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO E/A
------------------	--------------------------	------------------------------	-------------------	--------------------	--------------------------------------

Ensino Programado	Todos os alunos, independentemente da sua diversidade, seguem a mesma sequência de módulos pré-determinada limitando-se a receber conhecimento estático e socorrendo-se com frequência, da repetição do mesmo exercício para atingir o nível desejado. A sequência de actividades e tarefas é, em geral, independente da resposta do aluno.	Behaviorista	Indivíduo ou grupos pequenos	Centrado no material didáctico	Baixo
Unidades Capitalizáveis	Fragmenta os percursos educativos, dotando os jovens adultos de instrumentos didácticos que lhes permitam atingir os objectivos previstos, em função das suas motivações e necessidades, de modo a assegurar a sua progressão pessoal e/ou profissional.	Behaviorista	Indivíduo ou grupos pequenos	Centrado no material didáctico	Baixo
Aprendizagem por descoberta	O conhecimento é construído pelo indivíduo em interacção com o ambiente. Visa o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas num processo de auto-aprendizagem por experimentação com recursos de aprendizagem diversificados.	Desenvolvimentalista	Indivíduo	Centrado no material didáctica	Baixo. O professor intervém só quando solicitado pelo aluno
Sistema personalizado de instrução (SPI), conhecido por Sistema Keller de Ensino	Baseia-se no conhecimento operante cujo referencial teórico é a psicologia do estímulo - resposta--reforço. Este sistema modular de e/a surgiu como reacção ao ensino expositivo centrado exclusivamente no professor. Vê no reforço positivo permanente e na existência de objectivos claros, a possibilidade de optimizar os ritmos individuais de aprendizagem	Behaviorista	Indivíduo ou grupos pequenos	Toda aprendizagem é controlada pelo professor. Centrado no aluno. O professor é o condutor do ensino-aprendizagem.	Elevado. Exige do professor que diagnostique situações, prescreva meios, planifique sistematicamente as actividades de aprendizagem e avalie continuamente os resultados

Modularizado nas EP's	O papel do professor deve ser de mediador da aprendizagem do aluno. O ensino deve basear-se num diálogo entre o aluno e o professor, ser partilhado por ambos inter-acção mútua. O aluno é responsável pela construção da sua aprendizagem.	Cognitivista	Pequenos grupos dentro da turma	Centrado no aluno com orientação e mediação do professor (papel facilitador do professor)	Elevado. Exige do professor um papel de diagnóstico para a selecção, sequencialização e organização das actividades para cada grupo de alunos e a construção de materiais didácticos, adequados e diversificados. Relevância no processo de
-----------------------	---	--------------	---------------------------------	---	---

NACEM
GETAP, 1992

Os Percursos de Conceptualização Modular a partir de 1989

O processo de desenvolvimento curricular dos projectos educativos das EP's construiu-se a partir dos seguintes referenciais:

- os perfis profissionais dos cursos, ou seja, a descrição das competências, atitudes e comportamentos necessários para exercer as "funções próprias de uma família ou grupo de profissões afins;
- os correspondentes perfis de formação que constituem a tradução em conteúdos de formação dos perfis profissionais, que se concretizam no plano de estudos, e nos programas;
- os referenciais de emprego e profissão e tipologia de equipamentos e instalações.

Os **planos de estudo** em que se concretizam os perfis de formação dos níveis H e III e que constituem as propostas curriculares base (Fig.3 e Fig.4) a que devem obedecer todos os projectos educativos das escolas são:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	Cargas horárias Anuais (h)			TOTAL
		1° (7°)	2° (8°)	3° (9°)	
		SOCIOCULTURAL (25%)			
	Português	100	100	100	300
	Língua Estrangeira	100	100	100	300
	Área de Integração	100	100	100	300
	Total Horas	1200	1200	1200	3600
	Ano/Curso				

Fig 3 - Desenho Base do Plano de Estudos do nível II

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	Cargas horárias Anuais (h)			TOTAL
		1° (10°)	2° (11°)	3° (12°)	
		SOCIOCULTURAL (25%)			
	Português	100	100	100	300
	Língua Estrangeira	100	100	100	300
	Área de integração	100	100	100	300
	Total Horas	1200	1200	1200	3600
	Ano/Curso				

Fig 4 - Desenho Base do Plano de Estudos do nível III

A concepção **dos programas** disciplinares é da responsabilidade do GETAP, quer por encomenda a especialistas, assentando no pressuposto de que devem ser uma engenharia do currículo para as tarefas da aprendizagem e não só uma listagem de conteúdos, ou, através da validação dos programas elaborados pelas escolas.

Na sua estrutura geral o programa é constituído por: introdução, tema integrador, elenco modular/carga horária por módulo, perfil do(s) docente(s), bibliografia geral. A estrutura de cada módulo é constituída por: objectivos, conteúdo, sugestões de actividades, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, articulações, bibliografia e recursos didácticos.

Parte-se do conceito de **módulos** como unidades de aprendizagem autónomas integradas numa estrutura de conjunto coesa, que permitem a um aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes através de experiências ou actividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade de ritmos. Os módulos fazem parte de um todo cuja estrutura permite sequências flexíveis — **A Estrutura Modular** (Fig. 5).

«A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais da projecto formativo das Escolas Profissionais» (Azevedo, J. 1991).

COMPONENTES DE FORMAÇÃO		SOCIO-CULTURAL		D	D2	(...)	D4	D5	(...)	D7	D8	(...)	
				m	m1								
				m	m2								
		CIENTÍFICA		(-)	(...)								
							m1						
							m2						
		TÉC. TECN. PRÁT. OU ARTÍSTICA					(...)						
										m1			
										m2			
										(...)			

D_1, D_2, \dots disciplinas/áreas disciplinares
 m_1, m_2, \dots Módulos das disciplinas

Fig. 5 – ESTRUTURA MODULAR DO PLANO CURRICULAR

Uma das potencialidades da estrutura modular, a sua *flexibilidade*, potencia uma grande adaptabilidade dos módulos ao projecto educativo que cada escola protagoniza, aos objectivos pedagógicos e às estratégias de ensino-aprendizagem.

No *exercício responsável* da respectiva autonomia pedagógica cada escola pode introduzir componentes de inserção local e adequar o desenvolvimento dos módulos às realidades do curso, do meio e do tecido socio-económico-cultural.

Exemplificação do Desenvolvimento Curricular ao nível de cada Escola

A partir das propostas programáticas oferta GETAP, constituídas por conjunto de módulos disciplinares, a escola, com a participação da sua equipa docente, elabora a sua proposta curricular que fará parte integrante do seu plano de actividades.

Desta planificação curricular de nível local poderão resultar: macromódulos — módulos integrados de diferentes disciplinas, módulos pluridisciplinares, fusão de módulos de uma mesma disciplina; a inclusão de módulos intercalares — módulos de apoio (conhecimentos prévios) ou de enriquecimento; a reorganização da sequencialidade interna dos módulos (critérios longitudinais ou transversais ao currículo); a manutenção de módulos uni-disciplinares; (...).

A Fig.6 e a Fig. 7 pretendem exemplificar propostas de desenvolvimento curricular que se adequem às realidades de cada escola e simultaneamente salvaguardem a atomização do saber que uma modularização pode comportar.

		D1	D2	D3	D4	(...)	D7
		COMPONENTES DE FORMAÇÃO	SOCIOCULTURAL	A			
	Y						
X							
CIENTÍFICA							
					B		
				Z			
TEC. TECNOL. PRÁTICA OU ARTÍSTICA							C

D₁, D₂, ... Disciplinas/Áreas disciplinares

1. A B C ← Mácrómódulo integrado
2. X Y ← Mácrómódulo pluridisciplinar
3. A X ← Mácrómódulo unidisciplinar
4. Z ← Módulo unidisciplinar

FIG. 6 – EXEMPLOS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Como se vê, na Fig. 6 o desenvolvimento curricular exemplificado diz respeito a um dado curso e na Fig. 7 o exemplo tem em consideração os vários cursos/especificações da mesma área de formação, oferecidos pela EP. Estes exemplos pretendem elucidar, como é possível às escolas procederem a práticas de desenvolvimento curricular facilitadoras da integração de conhecimentos, capacidades e atitudes e da gestão diversificada dos ritmos evitando-se assim duplicar repetições de conteúdos. Sem os condicionalismos das barreiras-ano, tenta-se também responder mais coerentemente às finalidades da formação integrada tornando-a mais significativa.

GESTÃO, PROGRESSÃO E AVALIAÇÃO

Gestão

Dentro dos princípios de autonomia pedagógica, o processo de gestão, progressão e avaliação tem como objectivos desenvolver formas organizativas que se adaptem às características de cada escola, nomeadamente no desenvolvimento curricular, nas actividades educativas e na avaliação.

O exercício da autonomia deve reger-se no respeito pelos seguintes princípios reguladores do funcionamento da escola:

- defesa de valores e de espaços de cidadania;
- liberdade de aprender e de ensinar;
- democraticidade de organização e de participação;
- iniciativa própria;
- responsabilização dos órgãos da escola;
- inserção da escola na comunidade;
- subordinação dos instrumentos administrativos e financeiros aos objectivos pedagógicos,

A prática dos princípios atrás enunciados no ensino tecnológico e profissional deve exigir da comunidade educativa capacidades para:

- desenvolver formas organizativas e processos de gestão democráticos que se adaptem às características específicas do projecto educativo de cada escola;
- julgar e decidir criteriosamente;
- abrir caminho a novos ambientes;
- acompanhar sem dificuldade a transformação rápida e constante da realidade;

Cabe a cada Escola Profissional no exercício da gestão pedagógica:

- seleccionar métodos pedagógicos, activos e individualizados;
- desenvolver um clima de responsabilidade e partilha na planificação, execução e avaliação das actividades;
- adequar o modelo de avaliação contínua às especificidades do projecto educativo;
- construir/seleccionar recursos educativos diversificados;
- participar na definição do currículo, nomeadamente na construção de módulos que contemplem componentes regionais do currículo;
- organizar actividades de complemento e compensação educativa que percorram todo o currículo de forma transversal;
- conceber critérios de progressão que se coadunem com os objectivos da Estrutura Modular, o que conduz à necessidade de alterar o modo tradicional de organização da Escola.

"A escola celular, rígida, de compartimentação do saber, do aprender e do ensinar, centrada no professor e na transmissão do conhecimento deve evoluir para uma escola modular, mais flexível, centrada no aluno e na produção de conhecimentos" (Barroso, J.,1991).

"A eficiência e eficácia da gestão de uma escola depende:

- do estilo de liderança do director;
- das elevadas expectativas dos professores e dos alunos;
- do clima de responsabilidade e trabalho;
- da avaliação continuada de todos os factores/elementos do sistema;
- da partilha dos objectivos da organização" (Barrei, 1988).

A gestão do Projecto Educativo deve contemplar o carácter flexível da gestão modular dos programas, permitindo a cada EP fixar a sequência de progressão no seu plano de actividades e de acordo com o desenvolvimento curricular adoptado.

Este processo deve resultar de um diagnóstico sobre as necessidades e características do meio, definindo objectivos e finalidades em função do perfil profissional do técnico a formar. O plano de actividades deve ter em conta não só as características técnicas e tecnológicas dos cursos, bem como os objectivos gerais e específicos a atingir, assim como as actividades e tarefas optimizadoras da progressão, avaliação e sua calendarização.

Progressão

O quadro conceptual, os princípios sociológicos e psicopedagógicos da E. M., já identificados, leva-nos a reconhecer que o ritmo de progressão no plano curricular deve ser determinado pelas aprendizagens realizadas por cada aluno e não por norma burocrática segundo a qual todos progridem ao mesmo ritmo e são classificados no mesmo momento. Para os alunos e professores torna-se necessário relativamente a esta nova "tecnologia":

- compreendê-la (sem ela a redução do número de alunos ou a constituição de pequenos grupos não resolverá, só por si, os problemas da aprendizagem individualizada);
- aceitá-la;
- investir pessoalmente no sucesso da sua aplicação levando os alunos a aperceberem-se das vantagens que daí resultam.

Todos deverão, ainda, perceber que os *regimes de progressão não são inatos, mas adquiridos*, são **psicológicos e não só biológicos**.

Metodologia de Progressão: quadro de possibilidades

A progressão no plano de estudos realiza-se mediante a consecução de aprendizagens significativas definidas para cada módulo, macromódulo (conjunto de módulos) ou projectos integradores de módulos unidisciplinares ou pluridisciplinares, previamente definidos pela EP.

Pretende-se criar nas EP's dispositivos pedagógicos e organizativos que contribuam para a efectivação de uma

progressão diversa, individualizada e flexível.

A diversidade das progressões é determinada pelos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, pelo que devem ser criadas condições organizacionais, pedagógicas e didáticas, que permitam:

agrupar os alunos por níveis de consecução de aprendizagens, ou de estilos cognitivos, ou de níveis de interesses,..., ciclicamente organizados em função das progressões ou das actividades propostas;

- usar metodologias diversificadas e actividades variadas que permitam motivar e responder às necessidades dos alunos;
- dispor de materiais didáticos em quantidade e de qualidade que permitam rendibilizar as actividades;
- realizar uma avaliação contínua e formativa do desempenho de cada aluno estimulando a responsabilidade pela auto-avaliação;
- diversificar as metodologias de avaliação através da utilização de técnicas e instrumentos diversificados de recolha e análise de dados (teste escrito, entrevista, uma experiência, uma produção, um projecto, um painel, um simpósio, uma dramatização, uma mesa redonda, um seminário,...);
- adequar os tempos e os espaços à natureza das actividades de aprendizagem;
- organizar a intervenção docente de forma flexível favorecendo o trabalho de equipa disciplinar e interdisciplinar.

Num determinado grupo de alunos o professor não pode fazer de conta que todos estão no mesmo módulo, não deve expor para todos, não deve centrar o ensino no módulo ideal do programa: **deve trabalhar em cada grupo, ouvir, esclarecer dúvidas, fazer breves exposições que se coadunem com os problemas do módulo em que cada grupo se encontra, fornecer materiais para um trabalho com o máximo de eficácia e autonomia.**

Cada aluno ou grupo deve dispor de materiais diversificados, oportunidades e modos diferentes de assimilar o programa. Deste modo as competências do aluno serão reforçadas e melhoradas, aumentando o seu ritmo de aprendizagem porque passa a dispor permanentemente de indicadores de sucesso, automotivando-se para a máxima solicitação das suas possibilidades, avançando de êxito em êxito. Não se trata de fazer com que alunos mais lentos "apanhem" os mais "avançados", mas que tentem reduzir as dificuldades de percurso ao longo do processo de aprendizagem. Reconhecida esta prática, não se deveria verificar o problema do professor ir "adiantado" com a generalidade dos alunos, e haver um grupo que vai no módulo mais "atrasado" procurando resolver sozinho, os problemas de aprendizagem desse módulo e simultaneamente ir acompanhando o módulo que professor e alunos "adiantados" estão a trabalhar. As práticas de ensino-aprendizagem devem ajustar-se às necessidades dos alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo imposto por uma progressão normativa. Cabe ao professor proporcionar actividades e recursos não uniformizados, adequados às necessidades de cada um, "provocando" a progressão criterial do aluno e não o deixando à espera da sua "natural" progressão.

E se o aluno não conseguir completar todos os módulos, no final dos três anos da formação?

Este problema deve ser equacionado desde a primeira hora, desde o primeiro mês, o primeiro ano e não no final da formação.

Os momentos de avaliação qualitativas previstos na portaria de avaliação implicam propostas de planos de

recuperação que incluam estratégias diferenciadas e diversificadas para apoiar e promover aqueles alunos que não estão a acompanhar o(s) ritmo(s) dos demais. Cada professor, cada equipa de professores deve, em cada módulo, proporcionar aos alunos vivências de actividades conforme as suas necessidades.

No desenvolvimento das sequencialidades modulares estabelecidas pela escola e registadas no plano de actividades, não faz sentido deixar alunos com módulos intercalares em atraso, obrigando-os a uma "recuperação" no final do ano, em período de férias ou em época especial de Setembro.

Isto negaria a aprendizagem significativa na medida em que conceitos relevantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas não foram ainda processados pelos alunos.

À medida que este sistema de progressão se for generalizando numa determinada escola, é aconselhável que os **horários de cada disciplina se flexibilizem** de modo a haver mais do que um professor a leccionar grupos diferenciados segundo os níveis de realização das aprendizagens.

Aulas com diversos professores e em último extremo, um único aluno; aulas com diversos professores e um grupo de alunos; alunos organizados em grupos de trabalho temporário e equipas de projecto; passagem de alunos por grupos de trabalho individual ou independente e vice-versa, são formas que podem permitir ao aluno um gosto antecipado por aquilo que vai experimentar quando mais tarde se deslocar na geografia organizacional do local de trabalho (que se caracteriza por: dispersão; descentralização; interpenetração na comunidade; administração ad-hocrática; flexibilidade de horários;...)

A supressão de obstáculos à progressão, isto é, o desaparecimento da "reprovação" e "repetências" tradicionais, a recuperação de módulos não sucedidos por medidas de compensação (aulas de apoio educativo, pedagogia diferenciada, acompanhamento individual,...) permitem que o aluno não sucedido num determinado momento não tenha que voltar ao ponto de partida do seu percurso visto que ele **já adquiriu parte das competências desse módulo.**

O regime de progressão adoptado por cada EP termina com a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que assume a natureza de projecto transdisciplinar integrador de todos os saberes, atitudes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação, em ligação estreita com os contextos de trabalho (estágios, alternância,...), que o torna inovador em relação a qualquer outra modalidade de ensino do nosso sistema educativo.

Do processo de avaliação desta prova faz parte um júri constituído por diferentes actores do tecido educativo, social e económico.

As **condições de progressão** curricular dos alunos nos cursos e as formas de apuramento das classificações finais estão previstas na **Portaria n.º 423/92 de 22 de Maio.**

Avaliação

Em cada momento da nossa vida avaliamos e somos avaliados. De forma permanente, somos solicitados por situações problema que exigem soluções eficazes e eficientes. O mesmo é dizer que somos desafiados, formal e informalmente, para rápida e economicamente saber traçar, obter e fornecer informações úteis que permitam estabelecer um juízo de qualidade sobre processos alternativos de forma a favorecer a tomada de decisão e a mudança, melhorando o nosso nível de "rendimento" pela "reabilitação" ou (re)organização dos nossos processos de actuação.

Se esta questão se coloca, de forma "natural", na nossa vida quotidiana, ela torna-se objecto de uma reflexão sistemática, cuidadosa e objectiva quando a reconhecemos como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de avaliação em Estrutura Modular deve ser contínuo, flexível, formativo, não selectivo, 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.

Avaliar, não só o produto mas também o processo de aprendizagem, implica participação activa, reflexiva e crítica de todos os intervenientes.

Para desenvolver o processo de avaliação, os professores e os restantes actores educativos devem saber:

O que se avalia?	OBJECTO
Para que se avalia?	OBJECTIVOS
Quem avalia?	PRINCIPAIS AGENTES
Como se avalia?	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS
Quais as consequências para o processo de e/a, para o aluno, para o professor e para o sistema?	TIPOS DE DECISÕES
A quem se destinam os resultados da avaliação?	DESTINATÁRIOS
Quando e quais os processos utilizados?	MOMENTOS E TÉCNICAS
Que escalas utilizar?	ESCALAS

E que a **avaliação continua deve ser;**

«**Permanente**, realizando-se em qualquer momento durante o percurso de aprendizagem;

Educativa, sendo, em si mesma, uma actividade de aprendizagem, o aluno aprende através da avaliação que realiza e torna-se cada vez menos dependente;

Dinâmica, fornecendo um "feed-back" ao aluno para lhe dizer se atingiu ou não os objectivos, preservando igualmente uma actividade de aprendizagem "remediadora" se o objectivo não tiver sido atingido;

Relativa a objectivos pedagógicos específicos e a critérios de sucesso previamente negociados e fixados;

Discriminante, permitindo identificar os problemas de aprendizagem no momento em que surgem;

Económica, incidindo sobre pequenas partes de conteúdos, permite uma "marcha-atrás" impeditiva da persistência no erro;

Transparente, os alunos não só sabem o que deles se espera, mas também como mostrar os seus saberes;

Democrática, alicerçando-se no princípio de que uma grande maioria de alunos, se não todos, deve e pode atingir os objectivos fixados e as capacidades e atitudes desejadas num determinado perfil de formação;

Perturbante, conduzindo à individualização do ensino, ao respeito pelo ritmo individual e aprendizagem, à

complexidade do papel do professor que deve ser, simultaneamente preceptor, condutor e animador do grupo, da turma;

Exigente, obrigando a uma programação cuidada dos processos de aprendizagem, a uma atenção permanente, a um esforço de trabalho suplementar;

Coercitiva, clarificando o campo de acção pedagógica e definindo como e para onde se vai, coloca os actores numa rede de interacções» (Matias Alves, 1991).

As variáveis enunciadas facilitam as práticas pedagógicas em termos de qualidade/quantidade.

A avaliação caracteriza o método e o projecto pedagógico, não podendo ser considerada actividade isolada dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O **processo didáctico** é a racionalidade em acção, correspondendo a uma utilização pedagógica da informação, através de formas contínuas e interactivas de análise e interpretação de dados, recorrendo para isso a uma gama diversificada de métodos e técnicas. Nesta perspectiva, um processo avaliativo formativo não se esgota numa simples "média". É preciso distinguir a "quantidade de saber" que o aluno possui, da informação recolhida sobre o valor desse saber. Isto é, há que privilegiar os saberes-fazer, os saberes-criar sobre os saberes-repetir, dando-se, assim, prioridade aos processos de aprendizagem. Deste modo, a avaliação situa-se num plano de interpretação, por professor e aluno, do "continuum" experiencial, complexo e dinâmico do ensino e da aprendizagem.

Modalidades de Avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa

As modalidades de avaliação **formativa** e **sumativa** assumem funções distintas e realizam-se em momentos diversos.

A **avaliação formativa** está presente em qualquer momento ao longo do processo de ensino-aprendizagem e resulta da interactividade de professores e alunos assumindo, por vezes, carácter de diagnóstico de dificuldades e respectivas causas, conduzindo a estratégias de superação.

Isto exige:

- do professor uma acção formativa que regule as estratégias pedagógicas adoptadas;
- do aluno uma acção formadora que regule as suas estratégias de aprendizagem.

A relação entre estas duas regulações nem sempre se torna evidente. Existe uma excessiva *tendência para sobrepor a lógica do ensino à lógica da aprendizagem*, hipotecando a margem de autonomia do sujeito que aprende, e por isso o próprio valor de uma avaliação formativa. A não repetição do mesmo tipo de erros pelo aluno passa por formas de auto-correcção dos seus processos cognitivos, produzindo-se assim resultados de boa qualidade. Deste modo o aluno participa verdadeiramente numa avaliação formativa global, cabendo ao professor não a aplicação de fichas correctivas standardizadas, mas o fornecer de meios específicos, adequados de aprendizagem tais como:

- fontes suplementares de informação entre a produção e a correcção;
- momentos de discussão em pequenos grupos;

- trabalho, individualizado;
- ...

Os mecanismos de autocorreção não excluem, evidentemente, o acompanhamento e verificação final pelo professor, promovendo novos exercícios de aprendizagem se tal se revelar necessário.

Para o aluno, a avaliação corresponderá, deste modo, a uma apropriação dos saberes necessários ao seu desenvolvimento cognitivo.

Se aceitarmos que *o objectivo do professor é criar condições de sucesso para os alunos* então a avaliação formativa converte-se num espaço de análise e reflexão que permite ao aluno tomar consciência das suas dificuldades e potencialidades, desencadeando deste modo predisposição para novas aprendizagens.

No âmbito da autonomia e relativamente à avaliação, o(s) professor(es) da EP deve(m):

- explicitar de forma clara quais os objectivos de aprendizagem a atingir para cada módulo, macromódulo unidisciplinar ou pluridisciplinar, projecto integrador, ...;
- definir os saberes prévios necessários para a entrada em cada módulo;
- explicitar os critérios e as propostas de avaliação concretas para as tarefas que estruturam o processo de aprendizagem;
- organizar e registar o processo de avaliação dos alunos;
- decidir quanto a reclamações individuais, de grupo ou ainda de encarregados de educação ou outros intervenientes no processo educativo, relativos à progressão dos alunos;
- gerir equivalências.

Para além desta acção continuada, a avaliação formativa realiza-se também no conselho de turma pelo menos duas vezes por ano. Aqui o colectivo de professores analisa as condições de realização das aprendizagens, as classificações atribuídas por cada professor nos diferentes módulos realizados, as práticas docentes e discentes, a organização pedagógica dos espaços e dos tempos assim como todas as variáveis do sistema, decidindo sobre as alterações necessárias, reajustamentos a introduzir no processo de ensino-aprendizagem e particularmente quanto à planificação de actividades de apoio e/ou enriquecimento. É também neste momento que a avaliação sumativa realizada módulo a módulo poderá ser analisada, permitindo traçar o perfil evolutivo da aprendizagem, aprovar as classificações e propor para ratificação à direcção pedagógica que, após verificação e aprovação, afixa os resultados em pautas próprias e adequadas ao projecto de cada escola.

A avaliação sumativa dos alunos é feita na escala de zero a vinte valores. Esta avaliação só será afixada em pauta quando as competências estabelecidas no início de cada módulo tiverem sido atingidas com sucesso.

A classificação final de cada disciplina ou área disciplinar integrada, definida por cada escola no seu projecto educativo, e registada no plano de actividades **é feita pela média ponderada de todos os módulos que a integram.**

Quando um aluno **reinicia** um determinado percurso de formação, a avaliação diagnóstica do saber e do saber-fazer assume relevância significativa, devendo operacionalizar-se tomando como referência os pré-requisitos de entrada e os critérios de sucesso dos módulos constituintes do percurso formativo a iniciar.

Para efeito *de reconhecimento de equivalências*, aos *alunos provenientes de outras escolas*, com projectos diferentes, poderá ser solicitada uma avaliação de módulos através da realização de uma "testagem" de conhecimentos/competências, uma vez conseguida a integração do aluno no projecto educativo da escola. **Daqui se deduz que não há equivalências administrativas mas funcionais.**

A pressão social e o progresso da investigação educacional têm vindo a reforçar o peso relativo da avaliação formativa — porque implicada na formação dos processos de cognição e na promoção da mudança qualitativa das capacidades, bem como no desenvolvimento de atitudes participadas (e por isso mais autónomas) — sendo a avaliação sumativa desejável no final de cada módulo.

A concepção aqui apresentada de avaliação só faz sentido se existir coerência e articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho da EP e da sociedade. No quadro da avaliação modular, a verificação sistemática da compreensão dos módulos e a avaliação personalizada da adequação dos saberes e dos saberes-fazer com os objectivos previstos, traduz-se numa óptica global, na valorização dos recursos humanos. **Se por um lado, se pretende que em cada módulo o aluno adquira conhecimentos/competências específicas, por outro lado, no final da formação pretende-se uma formação integral, correspondente ao perfil profissional de saída.** Por tal razão, as provas de avaliação que certificam as qualificações adquiridas deverão ter uma natureza próxima da vida profissional futura e não ser provas académicas descontextualizadas.

Mas será na prática social e profissional que o desempenho dos alunos permitirá avaliar o real sucesso do processo formativo protagonizado por cada EP. Daqui decorre a **necessidade de um acompanhamento contínuo dos profissionais saídos** das EP's o que está já a ser feito através do projecto — "**Observatório das Entradas na Vida Activa**".

ORGANIZAÇÃO DE ESCOLA

A natureza da organização das Escolas Profissionais depende dos objectivos traçados pela comunidade educativa e das acções desencadeadas para os atingir ou seja: organização dos tempos e dos espaços, gestão das instalações, modos de agrupamento dos alunos, recolha, elaboração, gestão e reprodução de material didáctico, distribuição do serviço educativo, relações escola/meio exterior e tudo isto **em função do projecto educativo da escola**. A concepção de planos e projectos organizacionais, implica opções que não poderão ser improvisadas e tomadas ao acaso. É a partir de uma reflexão conjunta **antes, durante** e no **final** do ano escolar e da participação contínua de todos os actores educativos incluindo alunos, que a escola vive práticas coerentes com as intenções. Os actores são também autores, os professores são simultaneamente gestores, os aprendentes participam também na organização, enfim, a hierarquia dá lugar à cooperação, o centralismo dá lugar à distribuição de papéis, de poderes, de responsabilidades, numa cumplicidade colectiva.

Objectivos Organizacionais

A qualidade da estrutura organizacional vai depender da coesão dos professores em torno de objectivos comuns, delineados em trabalho de equipa, antes de iniciar o ano lectivo. Mas alterações significativas observadas na comunidade envolvente, requerem uma revisão e alteração dos objectivos da escola. Requerem uma reavaliação, para uma redefinição. Os objectivos pedagógicos vão influenciar e desenhar os projectos organizacionais e estes configurar a escola. E na prática pedagógica, nas vivências do dia a dia que os objectivos educacionais se concretizam. Agindo em diferentes níveis da estrutura da escola, cada um é responsável pelo desenvolvimento das actividades e projectos, cujo produto final será o resultado da acção integrada dos que configuram a comunidade educativa.

Cabendo a cada Escola Profissional a organização do seu próprio projecto educativo e correspondente processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a caracterização da região em que está inserida, isto é, o contexto, os recursos e as limitações, há todo um trabalho a desenvolver, numa dinâmica que mantém a escola sempre viva. Neste movimento, todos os actores envolvidos compreendem o seu papel parcelar na totalidade do projecto porque participam nele. É neste desdobrar de etapas, de reflexões e de acções concertadas que se vão concretizando os objectivos traçados e redefinindo outros.

Orientação Educativa

A escola é: alunos, professores, pais e a comunidade envolvente nas redes de interacção que estabelecem. A Escola Profissional introduziu outros actores educativos com papéis relevantes e complementares ao do professor nomeadamente, os animadores do processo ensino-aprendizagem, da socialização comportamental, do acompanhamento personalizado, etc. Cada escola adoptou, conforme o seu critério, o director de turma, o coordenador de curso, o tutor, o conselheiro de orientação educativa e profissional, o animador de grupo de projecto, o psicólogo, etc.

No início do ano, antes dos alunos serem agrupados por turmas ou por grupos haverá, num primeiro diagnóstico, um levantamento dos níveis de conhecimentos adquiridos por estes, principalmente quanto às disciplinas de continuação, no sentido de prever o trabalho a desenvolver com cada aluno ou grupos de alunos em tempos seguintes.

Os alunos são sensibilizados para as características da escola, do seu Projecto Educativo e perfil do curso, são informados sobre os normativos, o regulamento interno da escola e da Prova de Aptidão Profissional ... e tomarão conhecimento das características específicas do desenvolvimento curricular. As actividades envolvidas no módulo inicial de Integração Socioeducativa (proposta GETAP) poderão ser bons instrumentos de identificação do espaço educativo e da formação profissional oferecida.

Organização dos Professores

Os professores, organizados por grupos disciplinares, por áreas interdisciplinares ou por projectos integradores, reúnem periodicamente em tempos previstos nos horários, para planificar, reflectir, preparar, investigar,... e também para a *coordenação horizontal* (tratar da problemática relacionada com a sequencialidade do percurso de cada aluno ou grupo de alunos) e a *coordenação vertical* (tratar da articulação de conteúdos e actividades e participar em projectos que envolvam as várias disciplinas). Os níveis de coordenação dependerão da dimensão da escola, da quantidade de cursos, da partilha de poderes, da participação nas decisões,... podendo isto traduzir-se no aparecimento de diferentes estruturas de coordenação: director pedagógico, director de curso, coordenador de curso, acompanhante da PAP,... etc.

No âmbito da formação contínua, e para além de acções de formação propostas pela escola ou por entidades exteriores, os professores devem desencadear todo o percurso de auto-formação, ou seja, estudar, preparar, teorizar a acção educativa e reflectir sobre ela, trabalhando na preparação, na acção, na reflexão e na avaliação.

Os professores, deverão ter uma disponibilidade compatível com as necessidades do projecto educativo que contemplará a possibilidade de encontros para o trabalho reflexivo em grupo e a elaboração de material didáctico. Uma vez que os professores são admitidos por convite e não por concurso público, a aceitação do lugar envolve o compromisso de uma nova maneira de viver a escola, numa permanência mais por dias, por manhãs ou tardes, do que por horas intercalares, implicando novos direitos e deveres na contratação dos docentes.

Tempos e Espaços

Muito se tem reflectido e vivido, entre desejos e possibilidades reais. Residualmente fica-nos o esboço de uma organização de tempos, coerente com o nosso sistema modular. Horários flexíveis, que sirvam as necessidades ditadas pelo projecto educativo assumido pela escola e consequentemente pelos professores e alunos envolvidos e de acordo com as metodologias utilizadas, com os projectos planeados, e as actividades desenvolvidas. Não há modelos únicos a reproduzir. Há situações presenciais, com forte interferência do professor, situações de projecto, de apoio pedagógico (apoio pontual a alunos com problemas particulares ou a alunos com interesses específicos) e situações em contexto real de trabalho (aproximação à vida profissional). Os horários dependem

do modo como se processa o percurso de formação, trabalho disciplinar ou interdisciplinar, por temas-problema, etc. Cada situação de ensino-aprendizagem tem um lugar e um tempo próprios e a auto gerir pelos alunos e professores em função dos objectivos traçados, das conveniências e características da aprendizagem de cada aluno.

Os horários devem contemplar tempos flexíveis, reformuláveis ao longo do ano, dada a margem de imprevisibilidade de necessidades, e tempos fixos negociados previamente. Se os tempos são organizados em função do sucesso da aprendizagem tem que se verificar um equilíbrio entre os momentos de exposição orai feita pelo professor e tempos de pesquisa dentro e fora da escola, de trabalho individual autónomo ou com apoio e de trabalho em grupo, feito pelos alunos.

Em termos pedagógicos o tempo anual previsto no plano de estudos compreende tempos de formação dentro da escola com a presença do professor ou professores e tempos de trabalho fora da escola incluindo a formação em contexto de trabalho real.

A barreira ano neste sistema fica diluída uma vez que se actua ao ritmo dos alunos. Mas toda esta problemática se liga à configuração dos espaços. Os espaços específicos mesmo que arquitectonicamente sejam adequados ao novo "modelo" de escola, são recriados em função de novas necessidades. Digamos que há espaços predestinados, vocacionados para esta ou aquela actividade, (consulta bibliográfica, organização de dados colhidos, elaboração de sínteses e relatórios, visualização de material áudio e vídeo, trabalho laboratorial e oficial), e espaços permanentemente enriquecidos de utensílios de trabalho, materiais didácticos diversificados, organizados por equipas de professores ou outros adquiridos pela escola.

A sala de aula onde tradicionalmente os alunos permanecem todo o tempo e os professores rodam consoante as disciplinas que ministram, dá lugar a uma outra configuração, ou seja, passa a haver vários espaços-recurso específicos de permanência rotativa dos alunos quer individualmente quer em grupo, — os alunos ora estão num, ora estão noutra, consoante as necessidades, as actividades e as opções. A permanência dos alunos na escola é por manhãs ou tardes de trabalho interactivo ou individual, apoiados por professores sempre presentes. Poderá contudo haver uma sala de aula como espaço de referência e ponto de encontro do grupo/turma ou grupo "família" iniciais. Neste espaço os professores apresentam os módulos, clarificam objectivos, estimulam a memória sobre os saberes prévios necessários à entrada de cada módulo, oferecem os materiais e meios para a realização das actividades, planificam com os alunos, distribuem guiões de aprendizagem, questionam os resultados, propõem novas actividades e tarefas, esclarecem, programam, projectam, etc...

O espaço envolvente exterior é um mundo a descobrir. A escola abre-se, rompe os muros e interage com outros espaços reais. Não há lugares sacralizados para aprender, tanto se aprende em sala como no terreno, a ler um livro como a realizar uma tarefa, a ver um filme ou a discutir sobre um tema; tanto se aprende na fábrica como na rua, na oficina como no museu, no campo, como dentro da escola, na sala de aula...**As situações de simulação da realidade dentro da escola intercalam com situações em contexto real de trabalho,** fora da escola.

Todos estes momentos são integrados nos tempos formais para as aprendizagens. **Nos contactos com o meio aprende-se a ser profissional** e absorvem-se as mudanças constantes que se vão operando. A escola, ao aceitá-las como desafios, actualizasse e renova-se quebrando a indesejável tendência para resistir à mudança.

Alunos, professores, especialistas (profissionais no activo que vão participar na escola) e outros actores sociais,

vivem os espaços e os tempos de harmonia com as situações educativas. Numa concepção ainda mais ampla de escola, os alunos vão ter a possibilidade de realizar módulos, sobre temas-problema universalistas, noutras escolas nacionais ou estrangeiras. Também os estágios em contexto real de trabalho e as provas de aptidão profissional (primeira entrada na vida profissional) realizados em empresas, ou diversas instituições e comunidades, fortalecem a concepção de escola aberta.

Projecto Educativo/Projecto de Escola

Toda a reflexão feita até aqui nos leva à conclusão de que as escolas profissionais têm que ter uma identidade, uma proposta pedagógica que sirva de base para o desenrolar do trabalho e que sirva também de referencial para a sua avaliação, tão pertinente em termos de eficácia. As escolas partem da construção de um Projecto Educativo variável de escola para escola e reformulável em si mesmo.

Cada escola vai encontrar, no exercício da responsabilidade pedagógica e no espaço da autonomia que lhe cabe, o seu próprio caminho, canalizando de forma articulada todas as competências e energias dos seus actores, todas os recursos ao seu alcance. A escola terá que assentar numa estrutura participativa, numa gestão intuitiva ligada à resolução de problemas, envolvendo práticas educativas transdisciplinares e comunitárias. Com um projecto educativo próprio, a escola assumirá responsabilmente o controlo do seu futuro que depende muito mais da consciência profissional, da competência e entrega dos que vivem o seu quotidiano, do que das medidas oficiais e de normativos provenientes dos organismos centrais. **As pessoas são mais relevantes do que os sistemas.**

Funções do Projecto Educativo de Escola

Qualquer trabalho, qualquer questão a tratar, qualquer produção a realizar, pode ser matéria para um projecto, precisamente porque está por fazer. Projecto é planificação flexível, é antecipação, é previsão, mas acima de tudo é empenhamento da pessoa ou pessoas, que nele participam. Trabalhar por projectos é uma actividade dinâmica e criativa, se houver uma margem de coincidência entre o projecto de produção e o projecto de si — **eu sou aquilo que faço** — então o projecto leva a um investimento tanto maior quanto mais cada um se afirmar ao realizá-lo.

Quando o projecto educativo da escola, envolve projecto pessoal, na relação com os outros, com o meio, cada um reconhece os outros e é reconhecido por eles, daí se atribuir ao Projecto uma **Função Social**.

O projecto educativo vai desencadear a realização de **projectos parcelares** no percurso de formação e essa prática oferece oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de negociação e cooperação, de responsabilidade individual e de grupo. A intenção é formar pessoas capazes de tomar em mãos o seu destino e não pessoas submissas e dependentes — formação para o desenvolvimento. Daí a **Função Política** do Projecto que também evidencia uma **Função Económica** na medida em que a fase de planificação atende à rendibilização dos recursos materiais e humanos e às limitações de tempo, produzindo-se colectivamente e de forma reflexiva.

Trabalhando por projectos a escola passa a aceitar o sonho, o desejo, a curiosidade, os sentimentos e emoções, as experiências pessoais... e como tal produz motivação, dá sentido às acções e actua ao nível da consciência social e profissional, daí a sua **Função "Terapêutica"**. Também porque as diversas fases do projecto revelam

necessidades de pesquisar, produzir conhecimentos, envolver conteúdos disciplinares e pluridisciplinares, resolver problemas e de uma avaliação contínua, tem, por isso uma **Função Pedagógica**.

O projecto educativo da escola renova-se ano a ano pela entrada de novos dados, pelas questões e pontos críticos avaliados no ano anterior e pelas necessidades que induzem novas propostas. Um projecto que se apresente apenas por um documento escrito, com objectivos, recursos, actividades e calendarizações, independentemente dos processos que conduzem à sua realização, tem com certeza pouco impacto na vida da escola.

É fundamental uma participação e negociação entre todos os intervenientes para se estabelecer um "compromisso" sobre os princípios subjacentes à política da escola. Não basta que se elabore o plano do projecto e se afixe na sala dos professores, o essencial é que haja repartição de tarefas e poderes, negociações, consensos e intervenções.

Pelo projecto a escola torna-se modular, flexível, centra-se nos alunos, como produtores de saberes integrados na rede social e pratica o cooperativismo. Pelo desenvolvimento do projecto educativo, expressão da vida de cada escola, confirma-se a autonomia e define-se a acção educativa. O projecto é o factor mais relevante da vida organizativa de uma escola profissional pela cumplicidade que cria em todos os intervenientes locais e pela exigência de atitudes construtivas e reflexivas.

Na génese do projecto educativo de cada escola colocam-se questões relevantes para serem trabalhadas pelo corpo docente, mas no desenvolvimento há três fases fundamentais: análise da realidade, planificação/intervenção e avaliação.



FIG. 8 – FASES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA

Análise da realidade

Diagnóstico do contexto da comunidade educativa

- * Qual o meu/o nosso conceito de escola?
- * Quais os objectivos educacionais?
- * Qual o papel da administração central?
- * Quais os princípios e valores educativos consignados na legislação?
- * Que região?
- * Que promotores? Que alunos? Que pais? Que professores? Que outros actores?
- * Qual o perfil de saída dos técnicos a formar?
- * Que perfis de formação? Que programas?
- * Que espaços?
- * Que materiais? Que equipamentos?

- * Que contratos? Que enquadramentos?
- * Que autonomia? Que desenho curricular básico?
- * Que financiamentos?
- * Que antecedentes? Que projectos? Que pontos críticos?
- * Que resultados? Que...?

Planificação/Intervenção

O que queremos/como e quando concretizar

- Planificação e Calendarização.
- Papéis e responsabilidades.
- Tarefas distribuídas.
- Intervenções.
- Sequencialidades modulares.
- Recursos.
- Tempos, espaços, equipamentos, materiais...
- Vivências educacionais.
- Metodologias, métodos e técnicas.
- Estratégias.
- Avaliações.
- Divulgação.
- Estágios.
- Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Avaliação

"*Feed-Back*" aos níveis da formação e do desempenho da escola enquanto **comunidade educativa**

- Análise dos processos e resultados.
- Qualidade do sucesso.
- Nível de satisfação.

A avaliação dos projectos educativos da escola é um trabalho relevante que permite a retroacção e clarificação dos pontos críticos do percurso, para os superar. É fundamental prever momentos para a formulação de perguntas através de indicadores e instrumentos diversificados para a recolha de informação. Cada situação vai exigir o uso de instrumentos e métodos muito diferentes — observação directa, entrevista, questionário, grupo de discussão, etc... e o tratamento desses dados vai evidenciar os aspectos positivos e negativos do projecto.

Todo este trabalho de análise, planificação e avaliação deve ser colectivo e desencadeado em tempos previstos para cada fim.

Dinâmica de Renovação Pedagógica

Ninguém põe em dúvida que os professores mais inovadores já elaboraram materiais de apoio às unidades didáticas e já concretizaram projectos educativos com êxito mesmo no ensino formal. Mas o que neste momento se pretende no âmbito da Estrutura Modular nas Escolas Profissionais, é partir dessas experiências pontuais para uma generalização, tornando-as acessíveis a todos os professores. Para além da construção e divulgação de outros materiais realizados por equipas de especialistas contratados para esse fim, muito se conta com a capacidade das escolas realizarem o seu próprio material de apoio. É verdade que os professores, regra geral, não são chamados a participar nas propostas de alteração dos sistemas, o que os torna passivos no seu papel de meros executores de ordens administrativas. As propostas didáticas são normalmente reproduzidas e a sua origem está muitas vezes nos autores de programas e de livros adoptados (principais mediadores do currículo) o que pode descontextualizar todo trabalho a desenvolver por cada escola. Mas no sistema modular das Escolas Profissionais deve-se contar, desde o início, com a participação dos professores empenhados neste projecto, uma vez que o modelo curricular é aberto e flexível possibilitando uma dinâmica de recriação contínua. Caberá aos professores de cada escola, em equipa, apoiados por especialistas, estabelecerem as sequencialidades e os ajustes que considerarem mais adequados ao perfil profissional respectivo. Isto não significa que cada um possa tomar decisões isoladamente e com critérios individualistas, pretende-se que cada actor ou grupo, faça a gestão do papel que lhe couber, de maneira criativa e responsável em conformidade com os objectivos e planos consignados no projecto educativo da escola, que ajudou a construir ou que aceitou.

Surgirão dificuldades e barreiras, **mas é a caminhar que se descobre o caminho**. Para criar entusiasmo e desenvolver capacidades didáticas é fundamental que as escolas ofereçam:

- condições mínimas de trabalho;
- um ambiente comunicativo e integrador;
- informações atempadamente;
- oportunidades para que os professores coloquem os seus problemas e sejam apoiados na sua resolução;
- condições para que as suas iniciativas e propostas inovadoras sejam discutidas e apoiadas;
- espaços e tempos de convívio, de lazer e de animação Sociocomunitária;
- momentos de acção formativa para além da autoformação;
- possibilidades de troca e divulgação de experiências a nível local, nacional e transnacional.

Gestão Organizacional

Para que a gestão organizacional seja coerente com o projecto é fundamental que as escolas disponham de uma estrutura flexível que se adapte à diversidade de actividades a desenvolver, desde as tarefas do sector administrativo, àquelas que envolvam um trabalho em equipa e de relação com o meio exterior, nomeadamente do mundo de trabalho. De um modo geral, as Escolas Profissionais são pequenas e possibilitam um tipo de gestão participada que vai ao encontro do desenho organizacional proposto. Será por este tipo de gestão que se viabiliza o Projecto Educativo das Escolas Profissionais. A importância atribuída e a atenção dada a toda a comunidade educativa no processo de gestão da escola, pressupõe o controlo contínuo dos percursos dos

educandos e dos resultados educativos; é para a qualidade das aprendizagens e do ensino que nos queremos encaminhar.

MODELO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Competências docentes

A profissionalidade docente nas Escolas Profissionais decorre naturalmente de pressupostos já anteriormente evidenciados, ou seja:

- do conceito de "escola", subjacente ao projecto educativo destas Escolas;
- dos novos papéis que neste projecto assumem os diferentes actores, como agentes e como sujeitos activos — jovens em formação, docentes, não docentes, pais, associações locais (culturais, profissionais, empresariais, sindicais), autarquias, etc, que, em conjunto, constituem a comunidade educativa local;
- das finalidades específicas do Projecto Educativo das Escolas Profissionais que se propõe formar cidadãos e profissionais (técnicos de nível 3) activos, participantes e críticos;
- e ainda do modo como a oferta de formação é organizada nestas escolas através de uma Estrutura Modular que constitui um instrumental facilitador de uma formação indutora de sucesso, com ênfase na autoformação participada, cooperativa, actuante, flexível e polivalente.

Ao romper com as estruturas tradicionais do ensino-aprendizagem, o modelo de desenvolvimento curricular das Escolas Profissionais constrói-se na participação activa e na realização concreta de tarefas decorrentes de um plano em cuja elaboração todos colaboram e se comprometem executar.

Para o desenvolvimento de um projecto educativo de tal alcance é fundamental que **cada professor** e a **equipa de professores** incluindo os **órgãos responsáveis**, desenvolvam **competências pedagógicas, científico-tecnológicas e relacionais** que lhes permitam desempenhar eficientemente a sua função docente. São pois essencialmente três os **níveis ou dimensões da intervenção docente** nas EP's: individual, em equipa e institucional.

A um primeiro nível de intervenção o professor de uma Escola Profissional desenvolverá competências genéricas nos seguintes campos:

- a) domínio dos grandes princípios da formação de professores decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e consignados na Reforma do Sistema Educativo (RSE) em curso, o que implica:
- estar aberto à mudança, à inovação e aos novos valores educativos;
 - criatividade, flexibilidade, empenhamento, participação, intervenção;
 - capacidade de trabalho em equipa;
 - capacidade de análise e de resolução de problemas "em contexto";
 - relação pedagógica baseada na reciprocidade;
 - práticas de reflexão a partir do quotidiano;
 - abertura à escola, ao meio e à comunidade;
 - (...)

- b) conhecimento profundo/participação no Projecto Educativo da Escola Profissional;
- c) abertura às problemáticas socioeconómica e do mundo do trabalho quer ao nível local, quer regional e nacional, quer mundial;
- d) inserção na realidade local, nomeadamente no contexto de trabalho;
- e) adequação às modalidades específicas do ensino-aprendizagem nas Escolas Profissionais e especialmente: a uma conceptualização dos saberes mais integradora e às práticas da inter/transdisciplinaridade; ao desenvolvimento curricular modular; à gestão modular dos programas e respectiva gestão das actividades do ensino-aprendizagem; ao sistema de avaliação modular; às práticas decorrentes da autonomia pedagógica da Escola Profissional; à necessidade de produção de recursos/suportes didácticos próprios...

Trata-se pois de competências fundamentais para a definição funcional **do perfil profissional do professor de uma EP.**

Sugestão para uma 1ª fase de um percurso formativo conducente às competências genéricas do professor/formador da EP:

-Integrar-se no projecto educativo da EP o que implica:

- ✓ identificar a vocação predominantemente local da EP;
- ✓ aprofundar saberes relacionados com essa realidade local;
- ✓ integrar-se no modelo curricular e de gestão autónoma da EP.

-Identificar:

- ✓ necessidades;
- ✓ recursos;
- ✓ limitações;
- ✓ prioridades da formação de professores da EP.

-Elaborar, em equipa, um plano de formação de professores/formadores da EP a integrar no respectivo plano de actividades e a implementar ao nível da escola ou de redes de associação de Escolas (Centros de Formação).

A um **segundo nível** poder-se-á afirmar que a **equipa dos professores** de cada Curso/da Escola Profissional, constituída como **equipa docente**, deverá manifestar-se:

- ✓ coesa;
- ✓ participativa;
- ✓ interactiva;
- ✓ aberta a uma formação integrada, interdisciplinar;
- ✓ interveniente;
- ✓ participante no meio, nomeadamente no mundo do trabalho;
- ✓ (...)

o que induzirá à Formação dos Professores Centrada na Escola Profissional (FPCEP).

A Formação de Professores Centrada na Escola Profissional decorre do projecto de formação elaborado pela equipa de professores e insere-se no plano de actividades e, consequentemente, no Projecto Educativo da EP.

Finalmente a um **terceiro nível**, a **direcção pedagógica da EP**, nos domínios da gestão e da **animação da formação**, deverá assumir um papel fulcral do qual decorrerá um mais adequado desempenho dos professores e também dos outros actores deste processo educativo.

É do director pedagógico que, em grande medida, depende a capacidade de dinamização do corpo docente. **Um director pedagógico** (DP) empenhado, aberto às problemáticas dos jovens, da comunidade, do mundo do trabalho, interessado pelos problemas da educação, pela inovação pedagógica, constitui hoje em dia um dos pontos-chave da escola de sucesso, da escola em que o processo de envolvimento permite a acção conjunta, em que a comunicação e a interacção entre os seus diferentes actores tornam possível uma acção comum.

Estes **três níveis** que acabámos de referir são interactivos e será na sua convergência que se desenvolverá um perfil profissional do professor/formador da EP.

Formação de Professores Centrada na Escola Profissional

A Estrutura Modular das EP's ao propor, como vimos, uma nova forma de conceber, gerir e realizar o **desenvolvimento curricular**, novas estratégias de ensino-aprendizagem, **novos papéis** dos alunos, dos professores, da escola e da comunidade, novos e outros **recursos de aprendizagem** e ainda novas maneiras de produzir e utilizar tais recursos, pressupõe uma **formação de professores que parte das práticas e dos processos, sistemática, contínua, acessível a todos, adequada ao "real" de cada um/de cada equipa docente, inserida à escala local**, de acordo com uma perspectiva de formação construtivista — **Formação de Professores Centrada na Escola Profissional**.

A formação de professores centrada na escola constitui, hoje em dia, uma tendência generalizada no domínio da formação contínua dos professores (Blackburn - Moisan,1989) e oferece, entre outras, a grande vantagem de facilitar a formação centrada nas práticas e nos processos; dado o seu cariz construtivista, pode potenciar mais rapidamente a melhoria da qualidade da acção docente/discente.

A FPCEP deverá decorrer de princípios como:

- o professor e a equipa (dos professores) constituem um potencial de competências;
 - a assunção do ponto de vista construtivista na formação de professores implica, além da construção dos saberes, o saber transformar e o saber transformar-se o que se traduz numa autoformação participada, apoiada e transformante;
 - a formação integrada em equipas docentes;
 - a autonomia pedagógica, para desenvolver projectos de formação, implica responsabilidade e iniciativa;
 - a associação de escolas com base em critérios sectoriais ou geográficos pode rendibilizar recursos e melhorar processos e produtos devido a uma maior interactividade;
- (...)

São **objectivos genéricos** essenciais da FPCEP:

- desenvolver processos de formação que resultem do diagnóstico, identificação e análise das necessidades e dos recursos de formação realizados pelos próprios professores, pela equipas de professores, pela escola, pela comunidade;

- potenciar práticas de formação em grupo desencadeadoras das mais diversas (inventivas) modalidades de auto e heteroformação dos professores;
- estimular o desenvolvimento da formação pessoal de todos e de cada um dos professores como elemento motivador para a sua autoformação continuada;
- implementar projectos de formação de professores concebidos, geridos e desenvolvidos nas e pelas Escolas Profissionais e integrados na especificidade dos seus projectos educativos e nos planos de actividades anuais, nomeadamente no domínio da Estrutura Modular do currículo;
- (...)

Exemplo de temáticas mais frequentemente sugeridas para serem tratadas a nível local:

- Modularização: organização e desenvolvimento integrado do currículo.
- Princípios psicopedagógicos estruturantes de Formação nas EP's.
- Projecto Educativo: organização pedagógica da Escola.
- Progressão e Avaliação nas EP's: modalidades e técnicas.
- Gestão do Projecto Educativo da EP/Animação do Projecto Educativo da EP.
- Projecto Escola/Estrutura Modular - que relação?
- Pedagogia do Projecto: como se elabora, implementa e realiza um projecto educativo/um projecto de escola?
- Inter/Transdisciplinaridades no desenvolvimento dos projectos.
- Avaliação do Projecto Educativo.
- Projectos de investigação-acção/accompanhamento.
- Desenvolvimento de projectos relacionados com intervenção na comunidade/ projectos em contexto de trabalho.
- Formação de professores como agentes de educação/desenvolvimento.
- Projectos de redes de cooperação/associação de Escolas Profissionais.
- Projectos relacionados com o intercâmbio de experiências entre Escolas Profissionais óa Comunidade Europeia (CE).
- (...)

Modalidades da FPCEP

A FPCEP pode assumir modalidades muito diversificadas como cursos ou acções presenciais, seminários, reuniões-encontro de preparação em comum de materiais para o ensino-apren-dizagem, para troca de experiências, para planificação, etc, visitas a outras escolas ou instituições e empresas, participação em projectos de investigação-acção, observação recíproca, (...)

Constituem modalidades mais facilmente generalizáveis as seguintes:

1 - Cursos/Acções de formação presenciais concebidas e promovidas pela própria **EP** ou por **Associações de Escolas**.

2 - Participação/Desenvolvimento de Projectos de investigação-acção centrados nas práticas da Aula, nos **projectos de Escola** ou nos de **intervenção na Comunidade**.

3 - Produção de materiais de formação, consulta e apoio ao ensino-aprendizagem, para serem utilizados por alunos e professores.

4 - Autoformação, individual ou em equipa, **a partir de suportes documentais**.

1. Cursos/Acções de formação presenciais

A formação presencial pode ser organizada pelas Escolas Profissionais, por instituições do Ensino Superior ou outras que, sendo acreditadas, poderão conferir aos formandos créditos correspondentes à formação realizada.

As acções presenciais destinam-se a:

- melhorar a qualidade dos desempenhos docentes;
- criar condições objectivas e subjectivas de interactividade dos diferentes actores, tudo isto numa dinâmica em que a prática de atitudes inovadoras, o debate de projectos e a sua avaliação se realizam em momentos específicos de tempo e de relação directa formador-formando.

2. Projectos de investigação-acção centrados nas práticas da Aula, nos projectos de Escola ou de intervenção na Comunidade.

Os projectos de investigação-acção podem apoiar quer a autoformação dos professores para as práticas da aula, quer os projectos da Escola ou da relação Escola-Comunidade e, dada a sua característica de realização em contexto, podem desencadear práticas mais experienciais e inovadoras e simultaneamente fundamentadas.

3. Produção de materiais de formação e apoio ao ensino-aprendizagem

A produção, pelos próprios professores, de materiais de formação e apoio ao ensino-aprendizagem — **fundamental e imprescindível no caso da Estrutura Modular** — constitui também uma estratégia de formação de professores que pode ser simultaneamente produtora e formadora.

Esta estratégia é por excelência enriquecedora quando organizada em espaços comuns de trabalho e com horários dos professores adequados, sendo ainda potencializadora da entre-ajuda através da divulgação e troca de experiências inovadoras.

4. Autoformação dos professores a partir de suportes documentais

Estas actividades, realizadas individualmente ou em equipa a partir de suportes documentais (textos escritos, diapositivos, videocassetes, CD-ROM, CD-I,...), constituem a forma hoje em dia mais acessível de potenciar a FPCEP. Com estes materiais podem as escolas desenvolver interessantes estratégias de formação de carácter sistemático.

Existe já uma vasta documentação produzida pelo GETAP para o projecto das EP's. Veja-se sobre este assunto o Anexo 3.

Que Identidade Docente?

No reduzido tempo de existência das Escolas Profissionais — três anos, no máximo — as dilacções resultantes do contacto no terreno com os professores destas escolas, dos estudos desenvolvidos, da avaliação sistemática do projecto das EP's, dos debates com especialistas das Ciências da Educação, das dinâmicas de intervenção do GETAP nomeadamente do NACEM, entre outros, têm demonstrado existir desde já um processo de desenvolvimento de uma **identidade profissional docente** específica deste segmento do sistema de ensino.

Para este "**sentir profissional**" ainda em construção, naturalmente concorrem factores como:

- o novo contexto organizacional destas escolas cuja realidade é assumida e partilhada por todos os intervenientes;
- a sua filosofia educativa própria que parte de uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira e que se concretiza através de projectos educativos claramente definidos e partilhados por todos os actores;
- o estabelecimento de perfis de entrada e as condições de recrutamento e de contratação personalizadas;
- o maior empenhamento e o mais rápido envolvimento dos professores nos projectos e uma maior interactividade nas equipas docentes;
- a "expectativa" de vir a constituir-se um corpo profissional docente autónomo do ensino profissional/tecnológico.

Relativamente à problemática da **formação inicial** dos professores do ensino profissional verifica-se que, em Portugal, ainda não existe um quadro legal e normativo que possibilite a qualificação profissional destes professores e capaz de lhes dar acesso a uma **carreira profissional específica**. Ora isso exige **perfis de formação inicial** adequados e claramente definidos. Para o desenvolvimento do projecto educativo das EP's, esta não qualificação profissional específica é considerada um ponto crítico, factor de bloqueio. Entretanto, na ausência de profissionalização, as EP's têm criado, elas próprias, critérios de recrutamento do seu pessoal docente. Veja-se, por exemplo, o anúncio seguinte que documenta um modo do como se vem construindo a "identidade docente" das EP's:

Admissão de docentes

A Escola Profissional de (...) admite professores em full-time, em regime de requisição ou outro de acordo com as condições particulares dos interessados, para os seguintes grupos e disciplinas:

(...)

Condições de Admissão:

- *Habilitação própria.*
- *Identificação com a região.*
- *Boa capacidade de trabalho e empenhamento.*
- *Identificação com métodos de ensino inovadores e criativos.*
- *Personalidade aberta à mudança.*

Oferecemos:

- *Vencimento acima da média.*
- *Boas condições de trabalho (turmas pequenas, equipamentos adequados, etc.j.*
- *Integração em equipa coesa e fortemente motivada.*

As candidaturas devem ser enviadas com **carta de apresentação e curriculum vitae, manuscritos, até ao dia 31 do corrente mês, para. (...)**

(Anúncio do jornal Público/Julho/92)

O recrutamento personalizado tem sido, até ao presente o ponto de partida do funcionamento docente nas EP's.

Entretanto, além da necessidade de um perfil de formação inicial, questiona-se também a **problemática de uma carreira com vínculo institucional**. Se por um lado ela é vista como vantajosa porque implica uma formação específica e sistemática (inicial e contínua) em relação a este perfil, por outro pode propiciar percursos mais standardizados de carreira. Trata-se de um tema controverso que apela a uma necessidade de **reflexão e debate** mais amplos e alargados.

À guisa de conclusão, todo o modelo das Escolas Profissionais aponta para que seus professores desenvolvam competências docentes em campos muito mais abertos do que os tradicionalmente considerados, como sejam os que a seguir se citam:

- profissionais de educação;
- mediadores do currículo/construtores de projectos curriculares;
- gestores do currículo integrado;
- gestores de estratégias do processo ensino-aprendizagem;
- criadores de alternativas de aprendizagem adequadas a uma diversidade de dinâmicas;
- facilitadores de comunicação/animadores das actividades;
- construtores de ambientes de aprendizagem;
- produtores/utilizadores de materiais de ensino-aprendizagem;
- investigadores práticos, reflexivos, críticos e criativos;
- agentes de tomada de decisões e resolução de problemas, na acção;

(...)



São funções docentes relevantes para a construção da autonomia dos projectos educativos de cada EP e para um maior sucesso educativo, profissional e pessoal que estes visam.

TESTEMUNHOS DAS ESCOLAS

Conscientes das dificuldades vividas pelas escolas no processo de implementação da Estrutura Modular, mas continuando a promover espaços diversificados de encontro de ideias e de práticas, integramos nesta publicação, alguns **Testemunhos de Escolas Profissionais** relativamente a tentativas de concretização da E. M.

Por certo a amostra não será significativa, nem tão pouco paradigmática, mas com ela apenas se pretende motivar uma reflexão crítica sobre o «**como**» e sobretudo marcar o **início** de futuras publicações centradas em relatos mais detalhados e completos de vivências nas EP's, no contexto da E. M.

Deseja-se que as escolas se organizem internamente, cruzem experiências, tomando iniciativas de modo a responder significativamente ao apelo que aqui é lançado. O texto que se segue, formalmente apresentado sob a forma **Da Intenção... A Concretização**, " por certo levantará interpretações e reflexões que poderão ser discutidas pelos professores na escola, em trabalho de grupo, tornando-se ponto de partida para outras experiências.

GESTÃO PEDAGÓGICA DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS

DA INTENÇÃO...

(...) Cada situação de ensino-aprendizagem tem um lugar e um tempo próprios e a autogerir pelos alunos e professores (...)

(...) Devem ser criadas condições pedagógicas e organizacionais que permitam (...) adequar os tempos e os espaços à natureza das actividades de aprendizagem (...)

Não há modelos únicos a reproduzir (...)

(...) Os horários dependem do modo como se processa o percurso de formação, o trabalho disciplinar ou interdisciplinar, por temas-problema, etc. (...) devem contemplar tempos flexíveis, reformuláveis, dada a margem de imprevisibilidade de necessidades, e tempos fixos, negociados previamente (...)

A sala de aula, onde tradicionalmente os alunos permanecem todo o tempo e os professores rodam consoante as disciplinas que ministram, dá lugar a uma outra configuração, ou seja, passa a haver vários espaços-recurso específicos de permanência rotativa dos alunos quer individualmente quer em grupo — os alunos ora estão num, ora estão noutra, consoante as necessidades, as actividades e as opções (...)

O espaço envolvente exterior é um mundo a descobrir. A escola abre-se, rompe os muros e interage com outros espaços reais (...)

... À CONCRETIZAÇÃO



« (...) a criação de um Gabinete de Promoção e Animação tem-nos permitido criar dinâmicas de envolvimento viradas para o exterior da nossa escola (...)

(...) relativamente à disciplina de Higiene e Segurança no Trabalho e dentro do horário flexível, os alunos puderam aprender em espaços exteriores à escola Nomeadamente no Centro Tecnológico de Calçado de S. João da >madeira, no Centro de Formação Profissional de S. João da Madeira, na Fábrica de Montagem de Automóveis Renault em Aveiro (...)

Escola Profissional de Felgueiras, 1992

« (...) Assim formula-se um escalonamento da actividade em sala (formação ministrada em espaços caracterizados, estúdios, ateliers ...) e no terreno — na procura de situações alvo, promove-se um estudo geograficamente alargado proporcionando uma valorização abrangente e de sensibilidades multiformes (...)

Escola Profissional de Montemor-o-Velho, 1992

« (...) A flexibilidade dos nossos horários permite ainda que as aulas sejam ministradas em espaços diferentes dos da escola e assim o aluno acaba por adquirir saberes que, de um modo indirecto, julgamos poder contribuir para o êxito interdisciplinar (...)

(...) Fazemos uma ligação dos jovens às empresas, ao meio envolvente, a fim de facilitar a: passagem destes à vida activa. As acções incluem visitas a locais onde se desenvolve o trabalho de profissionais, tais como, bancos, empresas, terminais de carga, alfândegas e, numa fase posterior, incluiremos a visita a feiras internacionais (...)

Escola Profissional Cior. V. N. Famalicão, 1992

« (...) Realizámos um projecto que envolveu tempos e espaços extra lectivos, planificado e desenvolvido na disciplina de Tratamento Técnico Documental. Este trabalho personalizado (...) quebrou a tradicional frieza e distância na relação professor/aluno (...)

Escola Profissional de Região Alentejo (EPRAL) - Vila Viçosa , 1992

« (...) Não era necessário o museu - imaginário.

E sempre a ideia de que o museu não se limitava ao edifício com os seus vários alçados. O museu encontra-se espalhado por toda uma comunidade. As próprias pessoas são fontes de informação ilimitada.

Primeiro foi a devassa da cidade, rua a rua, largo a largo, monumento a monumento. O que estava certo e o que estava errado. Toda uma política de fazer acordar as pessoas sem as violentar ou atacar (...)

EPRAL - Estremoz. 1992

RECURSOS DE APRENDIZAGEM

DA INTENÇÃO...

(...) Devem ser criadas condições pedagógicas e organizacionais que possibilitem: (...) Dispor de materiais didáticos, em quantidade e de qualidade, que permitam rendibilizar as actividades; (...)

(...) Cada aluno ou grupo de alunos deve dispor de materiais diversificados, oportunidades e modos diferentes de assimilar o programa. Deste modo as competências do aluno serão reforçadas e melhoradas, aumentando o seu ritmo de aprendizagem porque passa a dispor permanentemente de indicadores de sucesso, automotivando-se para a máxima solicitação das suas possibilidades, avançando de êxito em êxito. Não se trata de fazer com que alunos mais lentos "apanhem" os mais "avançados", mas sim que tentem reduzir as dificuldades de percurso ao longo do processo de aprendizagem. (...)

Para além da construção e divulgação de outros materiais realizados por equipas de especialistas contratados para esse fim, muito se conta com a capacidade das escolas realizarem o seu próprio material de apoio (...)

... À CONCRETIZAÇÃO



«(...) O suporte bibliográfico dos programas quer de Museologia quer de Inventariação apresentava-se na sua maioria escrito em línguas estrangeiras e com obras muitas delas fora do nosso mercado ou esgotadas por editadas há muito;

Numa zona interior, com equipamentos de apoio limitados, a experiência constituiu uma aposta e um desafio. Recorremos a amigos e velhos companheiros de animação nesta área. Batemos à porta de todos os museus recolhendo fichas e informações (...)

(...) Solicitámos a colaboração das Embaixadas e Organismos Nacionais ligadas à Cultura e ao Património (...)

EPRAL - Estremoz, 1992

«(...) A escola instalou-se num edifício de propriedade municipal, a antiga casa dos Magistrados, que tinha servido para múltiplas funções de âmbito comunitário local. Durante a adaptação do edifício a escola, tivemos a agradável surpresa de encontrar um significativo conjunto de publicações periódicas nacionais e estrangeiras dos anos 30, 40 e 50. Perante este acervo e a chegada contínua de monografias, ocorreu-nos a ideia de entregar o respectivo tratamento documental aos alunos, como componente prática e integrativa do processo de ensino-aprendizagem do curso Biblioteca Arquivo e Documentação (B.A.D.) (...)

EPRAL – Vila Viçosa, 1992

«(...) Se levantar levemente os olhos, e observar o fatal lugar comum e contemporâneo, vê que a televisão sustenta e equaciona esse túnel que se rasga entre nós e o imaginário — o distante vulto de diferentes culturas tangíveis, e o permanente desafio a uma criatividade consciente.



Não será esta envolvência uma conjugação de eleição para provocar um sistema para o ensino-aprendizagem? (...)

(...) O suporte integrador da disciplina de estágio, é um programa de televisão – edição semanal, de emissão diária, diurna e nocturna (apresentação do programa televisul processa-se através de monitores distribuídos nos espaços reservados aos tempos livres, nas diversas instalações escolares. A emissão pode ainda ser solicitada em tempos complementares aos programados e contempla os formandos em regime diurno e pós-laboral).

Cada programa tem a duração de uma hora, tempo onde se encabem diferentes momentos temáticos, seja um magazine televisual de sensibilidades plurais e com abrangência às múltiplas

especificidades disciplinares (a matéria que será substância do programa a emitir é recolhida numa actividade continuada mormente pela disciplina de *Comunidade e intervenção Social (CIS)*, e nos suportes de trabalho sob alçada da disciplina de *Estágio*. Certo é, que o produto dos *macromódulos* que envolvem interacção e contemporaneidade com as acções de *CIS* e *Estágio* enquadram oportunamente e com legitimidade este quadro).

(...) Este suporte surge para muitos como primeiro promotor de consciência dos formandos para uma dinâmica real da programação (...)

Escola Profissional Montemor-o-Velho, 1992

«(...) São recursos da EPRAL todos os meios, materiais e humanos, postos à disposição pela comunidade e passíveis de utilização pela escola na implementação da acção socio-educativa.

Os recursos humanos da EPRAL são, em primeira análise, toda a comunidade escolar: formandos, formadores, estrutura administrativa, bem como aqueles que no decurso do processo educativo contribuam, ainda que de forma pontual ou não permanente, para o sucesso do mesmo, por sua iniciativa ou solicitação da comunidade escolar. Os recursos materiais são todos os materiais e equipamentos utilizáveis pela comunidade escolar. Será de evidenciar os equipamentos laboratoriais que promovem a inovação tecnológica em cada uma das áreas de formação, cuja aquisição e disponibilidade merecerá especial atenção da Direcção da escola, pela especificidade que enforma o ensino profissional.
(...)

(...) A Escola tenderá, contudo, a desenvolver em toda a comunidade humana que a vive a capacidade e a necessidade de procurar e elaborar com criatividade novos materiais ou fontes de materiais.

Considerando as características de inovação tecnológica, capacidade de utilização e valor/ custo que caracterizam a generalidade de equipamentos já adquiridos e a adquirir pela EPRAL e considerando, ainda, a existência de equipamentos interessantes ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem desta escola noutras instituições, nomeadamente, Universidades, Escolas Secundárias, Centros de Formação... será preocupação desta escola e da sua Direcção procurar o estabelecimento de protocolos que fomentem o intercâmbio da utilização dos mesmos, promovendo a rendibilização da capacidade laboratorial existente, numa óptica regional (...))»

EPRAL-Évora, 1992



NOVOS PAPÉIS PARA OS ACTORES EDUCATIVOS

DA INTENÇÃO...

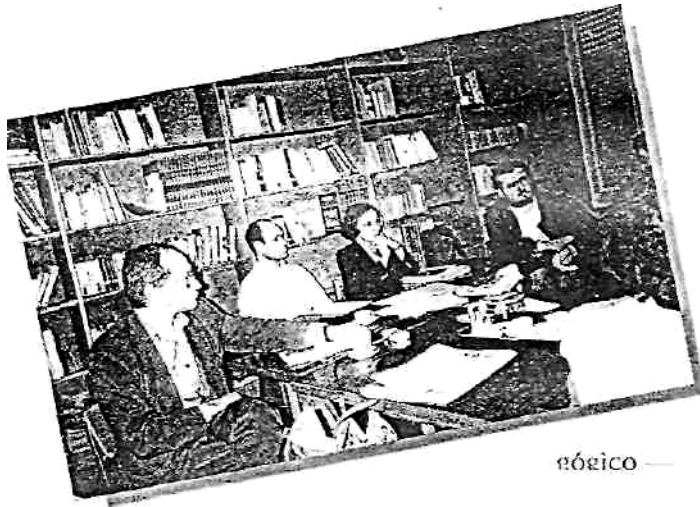
(...) Cabendo a cada Escola Profissional a organização do seu próprio projecto educativo e correspondente processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a caracterização da região em que está inserida, isto é, o contexto, os recursos e as limitações, há todo um trabalho a desenvolver, numa dinâmica que mantém a escola sempre viva. Neste movimento, todos os actores envolvidos compreendem o seu papel parcelar na totalidade do projecto porque participam nele. É neste desdobrar de etapas, de reflexões e de acções concertadas, que se vão concretizando os objectivos traçados e redefinindo outros.(...)

A escola é: alunos, professores, pais e comunidade envolvente nas redes de interacção que estabelecem. (...)

A escola é: alunos, professores, pais e comunidade envolvente nas redes de interacção e estabelecem. A Escola Profissional introduziu outros actores educativos com papéis relevantes e complementares ao do professor nomeadamente, os animadores do processo ensino-aprendizagem, da socialização comportamental, do acompanhamento personalizado, etc. Cada escola adoptou, conforme o seu critério, o director de turma, o coordenador de curso, o tutor, o conselheiro de orientação educativa e profissional, o animador de grupo de projecto, o psicólogo, etc. (...)

A CONCRETIZAÇÃO

«(...) considerou-se como tarefa essencial recriar os papéis tradicionais de discente e docente e ainda criar novos papéis que reforçassem e completassem a nova realidade do ensino profissional: o orientador educativo e o responsável de curso. Esta tarefa, iniciada no fim do 1º ano do projecto EPRAL, resultou da consciencialização, pelos diferentes actores — formandos, formadores, director pedale que a construção da nova relação pedagógica e a ligação permanente ao mundo do trabalho necessitavam de um suporte mais permanente e interveniente em todo o processo que vinha sendo vivido na EPRAL.,



górico —

Portadores da "cultura escolar tradicional", desde logo foi consciencializada a necessidade de uma mudança radical ao nível dos papéis de formando e formador, pelo que se procuraram novos comportamentos, novas atitudes que os corporizassem. E uma tarefa que, em conjunto, vem sendo aprofundada. **A praxis diária é, pontualmente, objecto de reflexão conjunta, é matéria de pesquisa e de sistematização.** Ao longo das múltiplas sessões de trabalho em que formadores, formandos e direcção pedagógica vivem esta questão, tem sido salutar a generosidade com que todos questionam e se questionam.

É neste contexto de construção e reconstrução constante da relação pedagógica que surgem as figuras do orientador educativo e do responsável de curso. Também estes, que vêm completar o círculo deste novo processo, assumiram o seu papel numa lógica de construção a partir da necessidade base que levou à sua emergência. Convirá referir que o entendimento por nós partilhado de círculo não é o de um círculo fechado em que as relações se esgotam, antes o de um círculo aberto, com múltiplos "interfaces" com o meio. Cada um dos actores assume, não em exclusividade mas preferencialmente, a ligação a diferentes segmentos desse mesmo meio: Orientador Educativo/Agregado Familiar, Responsável de Curso/Mundo do Trabalho-Empresas do Sector... Esta relação com o meio, mais ou menos estruturada, mais ou menos formal, é entendida como um processo de intercâmbio constante e permanente.

O processo iniciado, fruto da necessidade por todos sentida de se criar um novo modelo de relações no âmbito da concretização da estrutura modular, foi, continua a ser, uma aposta conjunta, uma pesquisa conjunta, uma construção conjunta.

Não quer isto dizer que, ao longo destes meses, não tenha havido alguns sobressaltos. Houve momentos de maior ou menor desânimo. É, por vezes, em situações mais críticas, fácil reivindicar o "status quo" tradicional. Assumir, pelo formando, uma postura activa de negociação e da conseqüente responsabilização, verso a passividade tradicional, foi objecto de alguns desalentos, quer por parte dos orientadores educativos, quer por parte de alguns formadores e mesmo da Direcção Pedagógica. Também os formadores, alguns dos quais em situação de acumulação, dividindo a sua actividade entre a EPRAL e a Escola formal, "não resistiram", pontualmente, à tentação de "muscular" a sua acção. Gratificante foi, contudo, verificar que o espírito de constante e mútua aferição de comportamentos e atitudes permitiu ultrapassar essas situações pontuais.

A concretização das primeiras PAP's, já no próximo ano lectivo, obriga ao aprofundamento dos novos papéis e mais justifica as opções entretanto tomadas:

- a) A par do maior grau de liberdade e do "espaço de criatividade e autonomia" o formando vem consciencializando a necessidade de uma maior responsabilidade, de um real autoconhecimento como condições vitais no novo processo em que é actor "charneira". Neste processo ele socorre-se do formador, mas principalmente do orientador educativo ou da direcção pedagógica. Ele é o centro, conforme se verá pela abordagem do papel dos outros actores .
- b) O formador vem assumindo uma nova postura em que a abertura e disponibilidade? São indispensáveis, face a um processo de gestão partilhada em que o formando é conhecedor/actor e não só destinatário/espectador. Para este processo contribui o formador pela entrega, no primeiro momento do módulo, a cada um dos formandos, de um Guião completo do módulo, do qual constam:
- Pré-requisitos
 - Objectivos
 - Conteúdos
 - Documentos de Informação/materiais
 - Actividades propostas (passíveis de negociação)
 - Fichas de auto-controlo
 - Avaliação (passíveis de negociação)

Estas informações são dadas aos formandos os quais, após negociação dos aspectos negociáveis individualmente ou em grupo (actividades, formas de avaliação e seus prazos...), são transcritas num documento individual próprio que constitui como que um contrato formando/formador.

O princípio da negociação e renegociação, de forma responsável é fomentado em cada momento pelo formador e pelo orientador educativo.

O empenhamento que é exigido ao formador foi de molde a aconselhar a procura de formadores que possam dedicar-se exclusivamente à escola Profissional. Na impossibilidade de um quadro de formadores a tempo inteiro, caminhamos para a constituição de um "núcleo duro", reforçado à medida que o

número de turmas e conseqüentemente o número de horas/formação vão aumentando. No próximo ano lectivo (1992/93) no pólo de Évora é previsível que a dedicação exclusiva se verifique em mais de 70% dos casos.



c) O orientador educativo é uma figura criada, como se disse, no decurso do último ano lectivo e cujas funções se encontram esboçadas com algum rigor, mas não de forma rígida. Pode dizer-se que também o papel de orientador educativo está em construção, resultante do processo dinâmico vivido por todos os actores do processo

educativo.

De forma geral o orientador educativo é um recurso do formando no seu processo de integração na Escola Profissional e na sua turma. E sempre um professor da turma o qual dispõe de aproximadamente 10 horas/mês para o acompanhamento de cada um dos alunos, em sessões individuais (ordinariamente 1 sessão/mês/aluno) e em sessões plenárias (ordinariamente 1 sessão/mês/turma).

Para as sessões individuais ordinárias são os formandos convocados com alguns dias de antecedência e a análise a que mutuamente procedem sobre o percurso formativo do aluno, as "metas" que estabelecem, são exaradas num documento, concebido para o efeito — "Coordenação Pedagógica/Processo do Aluno". Este documento é também utilizado t, para as reuniões que se realizam com cada um dos encarregados de educação/pais.

O orientador educativo é, desta forma, o "interface" entre o aluno, a escola e o agregado familiar.

A sua função principal é gerar a individualização do processo de ensino-aprendizagem, designadamente através da ajuda ao formando na:

- detecção de dificuldades de aprendizagem;
- detecção de dificuldades de integração na escola;
- organização de actividades de apoio educativo;
- valorização dos aspectos em que o formando demonstrar obter maior sucesso;
- promoção do conhecimento;

É, ainda, tarefa do orientador educativo auxiliar o director pedagógico no processo de construção de diálogos constantes entre os formadores e formandos, bem como com o responsável de curso, na busca de soluções para as dificuldades encontradas no desenvolvimento individualizado do processo de ensino-aprendizagem.

d) O responsável de curso, também "instituído" no decurso do presente ano lectivo de 1991/92, pretende ser o "interface" permanente Escola/Mundo do Trabalho. É convidado de entre as figuras que, na região, sejam de reconhecida competência técnica na área de cada um dos cursos e possuam fácil relacionamento com o mundo empresarial do sector. É, preferencialmente, alguém exterior à escola que, com a dedicação de 10h/mês, em média, e, através de contactos com os formandos e formadores, ajuíza da qualidade técnica da formação, da sua adequação às necessidades do meio, cria condições para a organização de visitas de trabalho, de momentos de formação em contexto de trabalho, bem como dos estágios. Pelo perfil pretende-se que proceda à divulgação da formação, sua qualidade e adequação às necessidades locais e regionais, junto do empresariado e da comunidade em geral.

Também o responsável de curso tem um papel que vimos construindo em conjunto, existindo já na generalidade dos cursos ministrados na EPRAL. O seu desempenho tem sido dentro dos parâmetros antes enunciados, mas muito marcado pelo cunho pessoal que a independência do papel permite.

Como dissemos, desde o início, este tem sido um processo cuja necessidade todo actores do processo educativo têm sentido, que a própria Direcção tem fomentado, mas é |: um processo em construção e permanente reconstrução, é uma das vertentes da investigação/acção que caracteriza a implementação da Estrutura Modular. É uma tarefa difícil,» geradora de momentos de desânimos, os quais têm sido facilmente ultrapassáveis pela riqueza e intensidade da relação humana que caracteriza a vivência neste novo espaço/ escola. Este é mesmo o traço positivo reconhecido em primeiro lugar por todos os intervenientes no processo, inclusivamente pelos encarregados de educação.

É com este capital — a riqueza da relação humana forjada entre nós — que iremos aprofundando esta vertente do projecto educativo (...).

EPRAL - Évora, 19

«(...) O Director Pedagógico é na nossa escola, o órgão singular de gestão da escola nos ? domínios de orientação e coordenação pedagógica e da formação do pessoal docente e ;' não docente (...)

(...) As estruturas de orientação educativa da nossa escola são:

- Departamento de curso
- Coordenador de curso
- Conselho de orientação profissional
- Conselho de turma
- Orientador educativo de turma
- Coordenador de ano dos directores de turma
- Serviços de psicologia e orientação
- (...)

NOVAS PRÁTICAS DE ACÇÃO PEDAGÓGICA

DA INTENÇÃO...

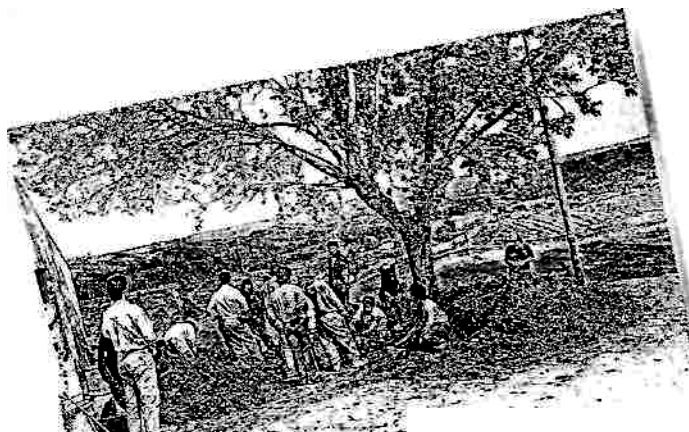
(...) Num determinado grupo de alunos o professor não pode fazer de conta que todos estão no mesmo módulo, não deve expor para todos, não deve centrar o ensino no módulo ideal do programa: *deve trabalhar em cada grupo, ouvir, esclarecer dúvidas, fazer breves exposições que se coadunem com os problemas do módulo em que cada grupo se encontra, fornecer materiais para um trabalho com o máximo de eficácia e autonomia.* (...)

Os objectivos pedagógicos vão influenciar e desenhar os projectos organizacionais e estes configurar a escola. É na prática pedagógica, nas vivências do dia a dia que os objectivos educacionais se concretizam. Agindo em diferentes níveis da estrutura da escola, cada um é responsável pelo desenvolvimento das actividades e projectos, cujo produto final será o resultado da acção integrada dos que configuram a comunidade educativa. (...)

A prática do professor é um desafio permanente que resiste a fórmulas, modelos, soluções externas (...)

(...) A concretização da Estrutura Modular exige uma acção pedagógica articulada com a diversidade das dinâmicas de aprendizagem e ajustada aos diferentes ritmos de progressão (...)

A CONCRETIZAÇÃO



«(...) Durante a adaptação do edifício a escola, tivemos a agradável surpresa de encontrar um significativo conjunto de publicações periódicas nacionais e estrangeiras dos anos 30,40 e 50. Perante este acervo e a chegada contínua de monografias, ocorreu-nos a ideia de entregar o respectivo tratamento documental aos alunos, como componente prática e integrativa do processo de ensino-aprendizagem do Curso de B.A.D, numa perspectiva de integrar a

Escola na Comunidade. Escola que se integra no meio e que está ao seu dispor.

1. O Tratamento Documental

1.1. - As publicações periódicas, encontradas na escola, sensibilizaram os alunos e o professor da disciplina de Tratamento Técnico Documental, por serem em elevado número e por se encontrarem em risco de perda, devido à sua total desarrumação. Após a sua "descoberta", na aula seguinte, o professor motivou os alunos para a necessidade de tratar documentalmente e preservar este suporte informativo, em vias de se perder irremediavelmente. Os alunos dividiram-se em grupos de 3, segundo as suas preferências pessoais, para, numa primeira fase, após os tempos lectivos, limpar as publicações periódicas, retirar-lhes o pó que as cobria e arrumá-las por título.

Seguiu-se a arrumação de cada título, por ordem cronológica, fizeram-se maços e colocaram-se as respectivas tabelas identificativas. Por último as publicações periódicas arrumaram-se num espaço próprio dentro da escola, de modo a facilitar a sua consulta pelos alunos e professores da escola e a permitir a sua conservação. Não se fez a carimbagem das publicações periódicas, porque, provavelmente serão transferidas para a futura Biblioteca Municipal de Vila Viçosa.

Em termos pedagógico-didáticos, o manuseamento deste tipo de documentação funcionou como motivação e como concretização de conteúdos teóricos a veicular nos respectivos módulos, e muito em especial, a catalogação.

1.2. - Após esta intervenção prioritária, no campo das publicações periódicas, embora o tratamento documental fosse incompleto, passámos ao tratamento das monografias.

Com efeito constatámos que gradualmente ia aumentando o número de monografias que chegavam à escola por compra ou oferta. Por sugestão do professor da disciplina, a direcção da

Escola mandou fazer carimbo próprio com o nome da instituição e livro de registo para registar as referidas monografias.

A semelhança do tratamento das monografias, também aqui os alunos foram divididos em grupos e realizaram as tarefas da cadeia documental após o cumprimento das horas curriculares. De início as monografias foram carimbadas, nas folhas próprias, registadas no livro de registo; depois foram catalogadas, indexadas e cotadas à medida que se iam transmitindo os conteúdos da I.S.B.D. (M) (...)».

EPRAL Vila Viçosa, 1992

«(...) Uma janela para o Mundo

Se levantar levemente os olhos, e observar o fatal lugar comum e contemporâneo, vê que a televisão sustenta e equaciona esse túnel que se rasga entre nós e o imaginário — o distante vulto de diferentes culturas tangíveis, e o permanente desafio a uma criatividade consciente. Não será esta envolvimento, uma conjugação de eleição para provocar um sistema para ensino e aprendizagem?

A este questionar só a ousadia contém resposta.

O suporte integrador da *disciplina de estágio*, é um programa de televisão — edição semanal, de emissão diária, diurna e nocturna²

Cada programa tem a duração de uma hora, tempo onde se incabem diferentes momentos temáticos, seja um *magazine televisual* de sensibilidades plurais e com abrangência às múltiplas especificidades disciplinares³. Este suporte, surge para muitos como primeiro promotor de consciência dos formandos para uma dinâmica real da programação, e peça construtora ainda de sentido para a opção da modalidade de *estruturação da formação por módulos*.

O trabalho para televisão, instrumento disciplinador e *autoscópico*, torna-se aqui o *media*, estímulo e pretexto para a acção, mas ainda, e de forma sentida, texto e objecto da própria acção e reformulação da acção. Esta bivalência torna assim o suporte do exercício, propulsor de um sistema de ensino/aprendizagem contemporâneo e motor de valorizações progressivas.

² A apresentação do programa televisual processa-se através de monitores distribuídos nos espaços reservados aos tempos livres, nas diversas instalações escolares.

A emissão pode ainda ser solicitada em tempos complementares aos programados e contempla os formandos em regime diurno e pós-laboral.

³ A matéria que será substância do programa a emitir é recolhida numa actividade continuada mormente pela disciplina de *Comunidade e Intervenção Social* (CIS), e nos suportes de trabalho sob alçada da disciplina de *Estágio*. Certo é, que o produtos dos *nucromódulos* que envolvem interacção e contemporaneidade com as acções de CIS e

A televisão, como uma janela para o mundo, é em si, um território aglutinador das manifestações comunitárias da geografia em que se inscreve a escola, mas também um meio dialogante com as sensibilidades cosmopolitas com saberes de outras culturas, proporcionando um entendimento e dimensionamento universalista da formação. Em suma, a televisão surge aqui como suporte integrador para o tema integrador da animação sociocultural que é a comunidade — a televisão como alvo de observação multimodo, como lugar da escola, sublinhando que os lugares da escola não podem ser uniformes.

Emitir um programa para radiotelevisão, mesmo quando a sua difusão se subordina às valências territoriais da comunidade escola, obriga à exercitação de uma metodologia global. Os formandos, dadas as suas sensibilidades e apetências múltiplas, *saberes, expectativas e "culturas" diferentes*, distribuem-se por territórios de formação e competências catalogáveis, permeáveis a uma aprendizagem que se processa em ritmos diversificados⁴. Um primeiro nível da população formanda⁵ é motivado para uma observação sensível da realidade social manifesta, conjugada com um trabalho de reflexão e análise sobre materiais introdutórios, documentais e codificadores do *objecto*; da comunidade em observação — instituição ou grupo. Esta observação sistemática do *objecto* institucional, nos âmbitos orgânicos e funcionais, como do aspecto formal ou informal, proporciona a aquisição de material capitalizável⁶

Uma apreensão e estudo desta substância colecionável⁷ — sobre a qual se anima um trabalho acabado por formandos de *nível acrescido* — proporciona o motor pautizador da intervenção sobre o território comunitário; seja, um *estágio integrado*, dinamizando acções constantes num aceso entendimento do *animador como agente de socialização*, como criador de hábitos de civilização.

Esta *formação em contexto de trabalho* — veiculada de uma visitação patenteada pelo estágio em observação, à edição de acções activas sobre a malha comunitária⁸ — obriga o domínio de um método sistemático, aqui despoletado pela feitoria das linguagens televisuais, como competência adquirida sobre as técnicas de comunicação profissional — o domínio do relato

Estágio enquadram oportunamente e com legitimidade este quadro.

⁴ A confecção do programa televisual solicita a formação de grupos de operadores e áreas suporte de trabalho diferenciados. Criam-se assim sectores de trabalho jornalístico, redactorial, documental e da gestão dos elementos de arquivo, centro de recursos, informação, como do domínio de uma sensibilidade mais tecnológica, que são a realização videográfica, registo e operação de câmara, trabalho de estúdio, edição e montagem. A administração, logística e gestão de recursos, com a consciência das diversificadas necessidades estruturais, também inscreve esta área de preocupação.

⁵ Corpo de formandos que integram o primeiro ano de actividade do curso — Animação Sociocultural turma AB — ou formandos de anos mais avançados mas com ritmos de aprendizagem mais atenuados.

⁶ As matérias recolhidas, consoante a sua morfologia ou os suportes e *medias* que as sustentam, são integradas no episódio do *Centro de Recursos Audio-Visuais e Bibliográficos*.

Consciencializa-se assim a importância de manutenção e gestão de um património

⁷ Formandos que integram o segundo ano de actividade — turma AA do curso de Animação Sociocultural — ou de ano anterior portadores de formação acrescida e com permeável enquadramento.

⁸ Exemplos múltiplos ilustram a acção — dinamização do projecto de *reinserção social*, para população jovem em regime de *socialização de rua* c portadora de comportamentos desviantes — Bairro de Realojamento da Quinta do Paço/Tavarede, distrito de Figueira da Foz; animação de *Jogos Tradicionais*, o Encontro Distrital de Crianças, cooperando com a União das Instituições de Solidariedade Social —Castelo de Montemor-o-Velho; confecção do

(formação de relatórios e portefólios), que o formando adquire licitamente na televisão⁹, como *media* de valorização progressiva e interactiva — uma clareza da linguagem, facilidade de exposição, diagramação textual, domínio retórico e performativo.

A televisão é então pretexto para o ensaio de um *ensino diferenciado*, e com múltiplos processos de aprendizagem, é um suporte prototípico de situações experimentais¹⁰ vulneráveis à necessidade de adequar os ritmos da aprendizagem às características e capacidades dos diversos utentes, seja, proporcionar que os formandos portadores de conhecimentos básicos diferentes, sigam percursos diversificados mas autênticos, atingindo em suma, qualificações semelhantes certificadas com o mesmo valor social nas comunidades dialogantes, e de que a televisão é meio e denúncia (a televisão, não é porém suporte único, nem se esgota em si própria, é exemplo de exercício e catarse, é aqui despertador de consciências e solicitador de métodos).

A efectivação deste modelo abrangedor e criador de situações culturais tangíveis, oferecido em trabalho animado e sedutor, efectiva-se numa metodologia de trabalho exequível numa *programação por projectos*, inscritos numa *formação integrada*. Trabalhar por projectos, formula-se de uma forma dinâmica progressiva e organizada, onde o formando é motivado para sediar-se em determinados contextos, específicos e particulares, onde o formando estuda os paradigmas da realidade social, do *objecto* em observação, e arquitecta *propostas de solução às questões encontradas, quer sejam de sensibilidade sociocultural, quer do âmbito especificamente profissionalizante*¹¹. Esta atitude processual, em si forma populações de trabalho dinâmicas e interactivas com contabilizada eficácia, dando vivenciação e contexto aos *recursos e experiências de vida conquistados, como do conhecimento de todos os intervenientes sociais e sociabilizantes* da comunidade alvo.

Para esta formação de saberes, a *metodologia aplicada*, desenvolve-se em diferentes formalidades e posturas, sustentada numa *estrutura modular de programas*¹², tendo por função sistematizar a formação profissional.

Um *primeiro plenário* diagnostica o *nível de grupo* na temporalidade em que a acção é colocada como sujeito do desafio. Ele prognostica assim as competências e especificidades colegiais e arquitecta o projecto de grupo de uma forma envolvente e aglutinadora. Assim, perante as linhas coordenadoras do projecto desenhado, desenvolve-se a análise do seu contexto, definindo então o campo de acção, os problemas parcelares contidos, sem perder as linhas norteadoras e uma consciência global — em resultado, arquitecta-se neste *plenário* o suporte para um concurso de ideias, aberto a toda a população formanda que incabe o desafio para o exercício da *situação experimental*¹³

Jornal Vídeo Bienal, na Bienal Internacional de Arte de Cerveira

⁹ A televisão como suporte e pretexto, é neste exercício entendida numa consciência globalizante. Assim envolve esta contextualidade não só o produto acabado proporcionado ao utente pelo monitor, mas ainda, e com empenho, todas as estruturas, momentos e experimentações que proporcionam a produção do objecto televisual a consumir.

¹⁰ A efectivação do espectáculo audio-visual usando o media televisão estimula múltiplas aplicações de material recolhido ou integrado em arquivos ou mediatecas como ainda motiva a criação de eventos sociais específicos inéditos— entrevistas, debates, reportagens, documentários, manifestos educativos, informativos, desportivos ou lúdicos.

¹¹ No âmbito do curso do Animação Sociocultural — disciplinas de Comunidade e Intervenção Social e Estágio e em colaboração com outros cursos ministrados na Escola, como *Técnico de Informação Turística e Desenhador Projectista* — desenvolve-se o projecto de *sinalização da vila de Montemor-o-Velho*, um trabalho conjugado e sequente à classificação pictogramática das instalações da comunidade escolar; arquitectura e confecção de um *Roteiro/Cuia* para a vila de Montemor-o-Velho, no âmbito da *animação turístico-lúdica*.

¹² A implementada estrutura modular, recebe nos entendimentos mais contemporâneos, uma gestão curricular com conjugação dos diferentes envolventes disciplinares. De uma forma dialogante e contemporânea proporciona-se assim a dinamização demacromódulos onde módulos da mesma ou de diferentes disciplinas interagemem *Seminários* comprometidos com *temas/problemas* específicos.

¹³ "Os formandos do curso de Animação Sociocultural trabalham por projectos, num espírito de workshop. Sempre que a situação justifique dinamizam-se *plenários* que integram os diversos elementos desta comunidade —formandos de diferentes níveis,

Dos perfis proporcionados pela análise estrutural do *nível grupal*, constrói-se o momento . da sua *organização*. Este *elenco colegial*, orienta-se então em células — sub-grupos estruturais e de vocação própria —, que desenvolvem o organograma planificador do trabalho em curso, gerem a atribuição de tarefas específicas e papéis a assumir por cada uma das personagens da estrutura colegial¹⁴ garantindo uma orientação educativa personalizada e o *sucesso de cada um enquanto pessoa*.

Nesse espírito de organização dinamiza-se uma formulação de competências, diagramando um trabalho em equipa conforme os vocacionamentos tecnológicos disponibilizados. Porém a fórmula de organização implementada caracteriza-se por um modelo rotativo de experiências múltiplas, logo habitando diferentes situações laboratoriais¹⁵, contemplando todos os elementos do arquipélago activo.

É nesta contemporaneidade que se desenvolve o trabalho para uma catalogação dos recursos recolhidos, dos meios aplicáveis, como ainda de uma *estruturação temporal e da gestão dos tempos*¹⁶.

Assim, formula-se um escalonamento da actividade em sala¹⁷ e no terreno¹⁸. A apreensão de saberes flui assim resultante de um aturado trabalho sobre a recolha de dados conquistados na geografia alvo (registos audiovisuais, videográficos, entrevistas, monografias), trabalho laboratorial em que a actividade analítica proporciona o tratamento dos dados colhidos, elaborados agora para a edição do trabalho em curso; para a mostra — para a *emissão do programa televisivo* em si.

É nesta apresentação que se publica a produção em resultado do trabalho dos grupos, e que vive a *autoscopia simultânea* — objecto de globalização, alvo da análise crítica pelo fruidor e pelo autor de uma forma contemporânea, conjugada e dialogante — *uma avaliação formativa*.

Em suma, o programa televisivo editado é o *fórum* onde se enuncia a exposição das aprendizagens assimiladas — a consciência de posse de saberes e sua troca.

O suporte é assim proposto pela disciplina de *Comunidade e Intervenção Social*, espaço para a acção, que o estágio põe em prática dinamizando *situações experimentais*. A comunhão destas duas disciplinas, produz uma cumplicidade permanente em que se dialogam as linhas programáticas orientadoras, onde *CIS* sucede como um vestuário topográfico da comunidade — o dramaturgo, e o Estágio a radiografia da sua dinâmica — o *encenador*. Assim para a realização do estágio — exercitando a metodologia global que integra de uma forma conjugada a teoria e a prática — efectiva-se uma formação da *animação*, desenvolvendo a consciência das suas valências plurais, e a apreensão de um saber de abrangência generalista e aglutinadora — promotora de *vocacionamento*. Os suportes de análise — inscritos em instituições determinadas, e perante situações sociais específicas — desenham-se na circulação da consciência do *eu* à do dimensionamento *universal*, num percurso galvanizador de identidade.

Tudo começa pelo estudo da *pessoa*; do *eu* para a *família*, enquadrando o contributo de múltiplas

formadores, monitores, colaboradores e especialistas convidados.

Neste espaço/tempo arquitectam-se as linhas mestras dos projectos a animar.

¹⁴ Jornalista, redactor, locutor, técnico videográfico, tele-informático, director artístico, cenógrafo, caracterizador, gestor, promotor ou publicitário são algumas das funções que podem viver neste Simposium, mas muitas mais podem ser interpretadas

¹⁵ No espírito da aplicação macromodular, implementou-se uma consciencialização dos suportes adequáveis ao exercício da situação experimental mas também da sua exequibilidade. Assim, uma prática com outras comunidades formadoras, iniciativas, situações ou eventos utilizam os meios disponibilizados pelas mesmas. São exemplo as condições deixadas pela *VII Bienal de Cerveira*; *Escola Profissional de Ofícios Artísticos*; *Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*; *Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espectáculo*; *Museu da Criança da Fundação Bissaya Barreto* e.o

¹⁶ A atenção exigida pela gestão do *tempo televisivo* na produção, e o tempo psicológico na leitura videográfica, é um meio disciplinador de particular oportunidade nesta formação generalizadora

¹⁷ Formação ministrada em espaços caracterizados, estúdios, oficinas, ateliers como ainda espaços especificamente construídos para a vivenciação de um evento

¹⁸ "Na procura de situações alvo, promove-se um estudo geograficamente alargado proporcionando uma valorização abrangente e de sensibilidades multiformes. Tudo sem deixar de proporcionar eleição à comunidade em que a escola se inscreve.

disciplinas⁸.

A *comunidade escolar* constrói-se na relação sequencial à *família*, integrando novos dimensionamentos comunitários, como parte sensível da geografia local e peça responsável na *comunidade concelhia*¹⁹.

Forçosamente, esta condução não vive ensimesmada, logo abre braços à *geografia circundante*, inter-concelhia²⁰ chegando à dimensão do *distrito*, particular e característico, motivador de integração e contextualidade²¹.

Tudo são contributos para uma consciência de nacionalidade, de *país* com *identidade cultural* própria²².

É nesta conquista antropológico-cultural que se cultiva abertura a um dimensionamento cosmopolita dos valores culturais, a um apanágio universalista da formação — a um desenho do *mundo*.

Podemos referir ainda que paralelamente às vivências múltiplas sintonizadas no organigrama base que norteia este sistema de ensino-aprendizagem, dinamizam-se as *unidades complementares de estágio* — eventos vocacionais programados, criados na intenção de fazer colmatar lacunas formativas diagnosticadas, como rectificar disparidades de ritmos na apreensão de saberes inerentes a uma formação por *integração curricular de módulos*. Cumpre-se assim uma preparação preliminar que zela, no processo de formação, por satisfazer necessidades prioritárias detectadas — propedêutica para uma assimilação de saberes mais específicos e caracterizadores do perfil de competências preconizado para o animador sociocultural.

Esta *formação integral*²³ proporcionada pelas unidades complementares de estágio, contribuem ainda para um diagnóstico precoce de vocacionamentos, sensibilidades e relações empáticas, disponibilizando assim matéria para um estudo das linhas orientadoras

⁸ Ministram-se nesta temporalidade os *módulos* temáticos das disciplinas conjugadas *CIS* e *Estágio*: O eu, os nós e os outros (MI); *A família é uma realidade cultural* (M2); *Maternidade e primeira infância* (M3) e *Terceira idade e velhice* (M4).

"Módulos: *A escola, meio de socialização* (M7), e a *Dimensão cultural da juventude* (M6); *Um grupo é um conjunto de relações* (MI 2) e *Uma instituição é um conjunto de forças em equilíbrio* (MI 3); *O Bairro, comunidade urbana* (M5) e *Situação social da mulher* (M8).¹⁰ Módulos: *Animação cultural integrada no desenvolvimento local* (MI 5).²¹ Módulos: *Cultura, «Sub-cultura», Aculturação e Mudança Social* (M9). " Módulo: *A comunidade é partícula e pertença* (M14).

"Ilustram a experiência de *unidades complementares de estágio* de que são exemplo os ateliers dinamizados no || âmbito da gestão da arte — *Formulações e processos da animação da cultura: da Europália 91, à Expo 98* por crítico especialista em gestão da arte — Instituto Nacional de Administração; *Comportamentos desviantes e sociedades de risco*, num workshop em colaboração com o Instituto de Reinserção Social — Ministério da Justiça e.o. " Com periodicidade quinzenal promovem-se no *Fórum da escola* apresentações temáticas específicas, comunicações, mostras fílmicas e videográficas, debates e exposições animadas pelos formadores ou especialistas ? convocados, substanciando a *formação integral*.

do formando, quer como *potencial animador sociocultural* com especificidades capitalizadas, quer na progressão de uma carreira valorizadora dentro de um percurso lógico e anunciador de sucesso (...).

Escola Profissional Montemor-o-Velho, 1991/92

«(...) Com efeito, e para além da continuidade dada a projectos já iniciados nos anos anteriores, foi criado um conjunto de actividades de enriquecimento constituídas em núcleos diferentes e nos quais participam alunos e professores responsáveis por cada um desses núcleos. São disso exemplo:

Projecto Empresa — (Professores responsáveis — Carlos Marques e António Andrade) — que envolve alunos do 2º ano de Contabilidade e de Informática e que por sua vez se subdivide em:

- Núcleo IRC.
- Núcleo IRS.
- Núcleo IVA.
- Núcleo Contribuição Autárquica.
- Núcleo Gestão Financeira.
- Núcleo Produtos Financeiros.
- Núcleo Direito.
- Núcleo Bolsa.

Cada subdivisão integra, por sua vez elementos de Informática e Contabilidade. O projecto tem como objectivo a criação de uma Base de Dados e a gestão dos diversos códigos fiscais (nomeadamente IRS, IRC, Cont. Autárquica e Direito do Trabalho) para cada um dos assuntos acima referidos.

A sua concretização implicou um trabalho de pesquisa junto das instituições (D.G.C.I. e Repartição de Finanças) bem como o envolvimento de diversas disciplinas. No que respeita ao Núcleo de Gestão Financeira, realizou uma análise à contabilidade de três anos de uma empresa da região.

O Núcleo de Produtos Financeiros desenvolveu, por sua vez, um trabalho segundo duas perspectivas: por um lado, fazer um levantamento dos produtos financeiros existentes na região, nomeadamente Bancos, Correios e Estado; por outro lado, o desenvolvimento de um aplicativo informático que permita verificar a taxa de rentabilidade de qualquer destes produtos.

Após a selecção de um grupo de empresas cotadas na Bolsa, o Núcleo Bolsa realizou um aplicativo que gerisse as suas variações em termos de Bolsa de Valores. Estiveram envolvidas neste projecto disciplinas tão diversas como Matemática, Contabilidade, Cálculo Financeiro, Administração de Empresas, Informática, Técnicas e Linguagem de Programação e Estrutura Organização e Tratamento de Dados.

Núcleo Comunicação — (Professor responsável — Carlos Rocha) — constituído por alunos do 2º ano de Comunicação. Envolve um conjunto diversificado de acções no domínio das relações públicas; produção de meios gráficos e audiovisuais. Foi responsável pela elaboração do cartaz, convites e gravação em vídeo da festa de encerramento do ano lectivo "Serão na Corte do Século XVIII."

Núcleo Rádio — (Professores responsáveis — Ornar Rosa e Alice Cruz) — pretende retomar e dar continuidade à experiência iniciada no ano lectivo anterior: animação de um espaço radiofónico numa rádio local que, entre outros assuntos, permita a divulgação dos projectos e actividades da escola, fomenta o diálogo com elementos da população do concelho (empresários e habitantes) directa ou indirectamente ligados às áreas para as quais a escola está vocacionada — p. ex. consultórios financeiro, fiscal e informático.

Núcleo de Expressão Dramática e Corporal — (Professora responsável — Manuela Gonçalves) — pretende retomar e desenvolver a experiência iniciada ainda de uma forma um pouco incipiente, no ano lectivo anterior vectorizando-a de acordo com os interesses dos alunos.

Núcleo Revista — tem como principal objectivo a publicação de uma revista no início do 4^o trimestre de 1992. O seu conteúdo pretende dar a conhecer a realidade e o projecto educativo da E.P.S.M., detectar, divulgar e apontar eventuais soluções face às necessidades sentidas por exemplo por empresários da região em domínios tão sensíveis à sua actividade como a legislação e fiscalidade. Neste núcleo há quatro alunos dos três cursos a desenvolver a sua PAP no Projecto Revista.

Encarados como forma de dinamizar o espaço escola, estes núcleos surgem como complemento do processo ensino/aprendizagem que assegura uma presença viva em todas as actividades dinamizadas pela escola. Inclusivamente será com base nos projectos destes núcleos que alguns alunos vão desenvolver a sua PAP. Assim sendo, não devem nem podem ser encarados como compartimentos estanques, mas sim como factores potencializadores e mobilizadores das capacidades existentes, fundamentais num processo educativo que se pretende inovador, criativo e actuante.

É, de resto, com base em todos os pressupostos anteriores que surge o Projecto "Serão na Corte do Século XVII" (da responsabilidade do Professor João Oliveira) realizado no final do ano lectivo. De facto, a sua concretização advém do interesse manifestado pelos alunos do 2^o ano do curso de Comunicação em aprofundar o trabalho desenvolvido no ano anterior sobre a evolução da moda dos sécs. XVIII - XX. Nesta actividade, cuja implementação se deve também à necessidade, por parte da E.P.S.M., de procurar as raízes e passado histórico-cultural do concelho como forma de reviver e recriar o passado, procurou-se apontar a necessidade de preservar o património local, conduzindo desde logo os jovens a um olhar diferente face a um património que devem sentir como seu e susceptível de ser revivido.

Inerentes a um projecto desta natureza estão, como é evidente, objectivos de natureza educativa sujeitos a avaliação interdisciplinar e intermodular. No caso presente os alunos foram avaliados nas disciplinas de Português, Área de Integração, Artes Gráficas, Teoria da Comunicação e Audio Visuais. Interessante em todo este processo foi também o facto de os alunos poderem escolher, juntamente com os professores, os módulos em que seriam avaliados

Ao proporcionar à comunidade em que se insere um espectáculo invulgar como o "Serão na Corte", a escola vem mais uma vez mostrar como é possível e desejável promover actividades que impliquem a interacção escola/meio. No que respeita à actividade em questão, as solicitações para que este tipo de espectáculo fosse apresentado noutros locais, (no dia 31 de Julho foi apresentado em Muje no Palácio da Casa Cadaval) é, de resto, disso prova evidente.

Há, no entanto a ter em conta — e nunca será demais referi-lo — que o desenvolvimento de um trabalho desta envergadura só se tornou viável pelo facto de desde o início a escola ter aderido à estrutura modular».

Escola Profissional Salvaterra de Magos, 1991/92

(...) Ao debruçarmo-nos sobre os programas de Museologia e Inventariação do Património Cultural verificámos desde logo algumas dificuldades para os podermos cumprir como se nos apresentavam estruturados.

O grupo de alunos era composto por gente cuja idade se situava entre os 17 e os 25 e mais anos. Uma grande variedade de interesses os levava a matricular-se no curso. Diferenciados níveis culturais, uns com a escolaridade obrigatória cumprida (9^o ano) outros com os 10^o, 11^o e 12^o inacabados. Tudo gente com problemas — de natureza escolar, de ingresso na vida activa. Para uns, a necessidade de conseguir completar o 12^o ano, para outros a possibilidade de um lugar na sociedade, para quase todos a possibilidade de um meio-emprego que o curso lhes vinha proporcionar.

O programa apresentava-se com uma dinâmica motivacional pobre, incapaz de os agarrar, de os entusiasmar à conquista do lugar de técnico de Museologia e de Património Cultural, fazendo deles gente que refrescasse uma área muito conservadora de certos princípios, defendendo, é claro, a alta responsabilidade que deve caber a quem mexe com os testemunhos que nos identificam e projectam.

O suporte bibliográfico dos programas, quer de Museologia quer de Inventariação apresentava-se na sua maioria em línguas estrangeiras e com obras muitas delas fora do nosso mercado ou esgotadas por editadas há muito. Fez falta, desde logo, um manual de apoio orientador de certos princípios. Numa zona interior, com equipamentos de apoio algo limitados, a experiência constituiu uma aposta e um desafio.

Recorremos a amigos e velhos companheiros de animação nesta área.

Batemos à porta de outros que julgámos poderem socorrer-nos, porque em países da Europa e da América. Muitas portas ficaram cerradas outras se abriram e se prontificaram aos nossos apelos.

Incitaram-nos, responsáveis da área de Museologia, a aplicarmos a nossa experiência de quase 20 anos. Vieram mais tarde livros e apontamentos. Batemos à porta de todos os museus recolhendo fichas e informações sobre organização e trabalho realizado. Solicitámos a colaboração das Embaixadas e de Organismos Nacionais ligados à Cultura e Património. Se os primeiros foram colaboradores excepcionais os outros ficaram mudos e quedos até a telegramas urgentes que lhes enviámos.

E era necessário avançar porque o tempo lectivo começava a cumprir-se com a expectativa geral.

A coincidência da Delegação de Estremoz da E.P.R.A.L. estar instalada no edifício onde se encontra um importante núcleo de alfaias agrícolas recolhidas no fim dos anos 80, com peças que se relacionam com a lavoura tradicional e a sua primeira fase de mecanização, pesou com as outras questões referenciadas e a necessidade de criar uma dinâmica que despertasse os alunos para a complexa problemática do património e os libertasse da carga que o mesmo tradicionalmente envolve.

Pensou-se assim, sem nos afastarmos dos princípios dos programas, passar a toda uma prática. Descobrirem a realidade do seu futuro profissional — as suas grandezas e limitações, as resistências que a envolvem, o que deve respeitar-se no tradicional e o que deve ser inovado. Os custos que representam a conservação do património. As várias áreas deste — a material e a imaterial. O objecto — testemunho, o monumento, o sítio, a área, o espaço natural, etc,etc.

Os conjuntos urbanos, que como o museu edifício tem as suas salas, esta ou aquela rua, o centro histórico, a praça, o largo, um beco até... A chaminé, a janela, a calçada, a árvore do largo, a fonte, um nunca acabar de exemplos a espicaçar a sua curiosidade como um jogo em que afinal nos descobrimos... Depois o acervo de alfaias mesmo ali ao lado da Escola era um desafio constante por múltiplas razões, desde a recolha, à inventariação, à exposição e divulgação. Não era necessário o museu-imaginário.

E sempre a ideia de que o museu não se limitava ao edifício com os seus vários alçados.

O museu encontra-se espalhado por toda uma comunidade. As próprias pessoas são fontes de informação ilimitada.

Primeiro foi a devassa da cidade rua a rua, largo a largo, monumento a monumento. O que estava certo e o que estava errado. Toda uma política de fazer acordar as pessoas sem as violentar ou atacar.

Depois batemos os arredores. Museus com acervos importantes, outros modestos. Uns deficientemente arrumados e instalados. Outros muito limpos na sua pobreza envergonhada de reduzidos acervos. Outros um bric-à-brac lamentável. Alguns, raros, com exposição qualificada. Visitaram-se diversos monumentos importantes na área do concelho e seguidamente passámos a outros dos dois distritos alto-alentejanos.

Um questionário distinto acompanhou cada uma dessas visitas — um para os museus, outro para os monumentos.

Conversou-se com o pessoal ligado a uns e outros. Inteiraram-se dos problemas existentes e das dificuldades. Do amadorismo, da carolice apaixonada com os melindres que eia traz, por vezes.

Visitaram-se locais e sítios classificados. Zonas verdes importantes completamente degradadas. A partir destas visitas surgiram relatórios, levantaram-se questões, surgiram os ensinamentos indispensáveis à organização, defesa, conservação e divulgação do património.

Na sequência desta experiência aparece a razão de ser de coleccionar os objectos, de ir à raiz desta curiosidade, necessidade e estudo. O porquê deste percurso... E as voltas que deu ao longo dos séculos e à medida que as sociedades e as artes e as ciências ganhavam novos patamares.

E simultaneamente com o que se passava pelo mundo, o que ia acontecendo a nível nacional.

Espécies de museu. Como se encarava. Como se encara. O que dele se espera...

E o que importa continuar a inventariar, a arrumar, classificar. Os meios de ontem, os de hoje, os que o futuro nos aponta já.

O grande contributo que a Museologia e a Inventariação, à luz das novas tecnologias, podem proporcionar (...)).

EPRAL - Estremoz, 1991/92

«(...) Plano Anual de Actividades 1990/1991

De momento, optou-se por uma metodologia de trabalho de projecto fazendo apelo a actividades de investigação e trabalho de campo, de modo a desenvolver capacidades essenciais à formação profissional: a autonomia, a organização, a responsabilização, a cooperação e ainda a imaginação e a criatividade, inerentes ao pensamento divergente desenvolvido por este tipo de trabalho.

O projecto "Uma escola — uma empresa" poderá, no próximo ano, possibilitar uma candidatura ao "Projecto PETRA", inserindo-se no tema "Aprender a Empreender".

Orientados por estes princípios gerais definimos um plano de actividades que se apresenta como uma proposta de trabalho necessariamente aberta, dinâmica e flexível, permitindo ajustamentos ao longo do percurso sempre que as avaliações feitas ou outros condicionalismos os impuserem. Ele não será mais do que uma parte de um plano mais vasto que irá sendo definido e realizado ao longo dos três anos do curso.

De acordo com os princípios enunciados e os pressupostos considerados, são definidos como objectivos gerais:

1. - Elaborar e concretizar um projecto educativo que, envolvendo professores e alunos, permita
 - 1.1. - Formar profissionais competentes e cidadãos responsáveis e intervenientes;
 - 1.2. - Desenvolver conhecimentos e capacidades que possibilitem a autonomia e autoformação contínua;

- 1.3. - Fazer uma ligação correcta da teoria com a prática, dos saberes escolares com os saberes sociais;
- 1.4. - Estabelecer a ligação da escola com a comunidade;
- 1.5. - Valorizar conhecimentos e saberes de cada disciplina mas sem perder a dimensão interdisciplinar do conhecimento;
2. - Envolver de uma forma participativa professores e alunos num projecto educativo comum;
3. - Desenvolver acções de formação para professores que contribuam para um prática consentânea com os objectivos das escolas profissionais, nomeadamente com o projecto educativo da escola;
4. - Desenvolver acções de formação para pessoal não docente cuja acção se reputa essencial ao bom funcionamento da escola;
5. - Desenvolver a relação afectiva de professores e alunos com a escola.

Actividades

1. - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TEMAS	INTERVENIENTES	DATAS
A- Introdução ao uso de computador na sala de aula	- Professores - Monitores de informática da Escola	- Férias de Carnaval: 15 a 16 de Fevereiro
B - Metodologia de trabalho de projecto	- Apoio da professora Elvira Leite, técnica do CETAP, em moldes a definir	- Datas a definir
C- Avaliação modular	- CETAP - formação à distância	- Datas não previstas
D- A formação profissional	- Participação de professores na Conferência Nacional	- 20 a 23 de Fevereiro/91
E- Formação de pessoal não docente - relações públicas	- Pessoal docente - Um formador da Escola	- julho/Agosto
F - A Informática na óptica do utilizador	- Professores e funcionários - Cursos ministrados pelas empresas fornecedoras de equipamento	- A definir com as empresas

2. - PROCESSO PEDAGÓGICO - PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

TEMAS	INTERVENIENTES	DATAS
<ul style="list-style-type: none"> - Reunião geral de professores - Reunião geral de alunos - Reunião do Conselho Pedagógico - Reuniões do Conselho de Curso - Reuniões com encarregados de educação - Reuniões de grupos de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores, direcção - Direcção, alunos - Direcção pedagógica - Responsáveis de curso - Directores de turma - Delegados dos alunos - Professores de turma - Direcção pedagógica - Director pedagógico - Encarregados de educação - Alunos - Professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - início do ano escolar - Final do ano escolar - Início do ano lectivo - IX mês - Nos quatro momentos de avaliação - No início de cada período escolar - Outros momentos considerados oportunos - Início do ano escolar - Após os vários momentos de avaliação - A determinar, sempre que o processo dinâmico do trabalho de projecto o exija

3. - ACTIVIDADES DE LIGAÇÃO COM O MEIO

ACTIVIDADES	INTERVENIENTES	DATAS
- Ida ao cinema	- Professores, alunos, direcção	Natal de 1990
- Visita à Inforbor	- Alunos do Curso de T.I.C., professores de Informática	Novembro 1990
- Visita aos CTT	- Alunos do Curso de T.I.G., professor de Práticas Administrativas	Em data a determinar pelos CTT
- Assistência a um julgamento no Tribunal Criminal do Porto	- Alunos, professores de Direito, Português e Área de Integração	Em data a definir
- Visita ao Jornal de Notícias	- Alunos, professores de Português e Área de Integração	Em data a definir
- Trabalho de campo para concretização do projecto	- Alunos e professores de várias disciplinas	Em data a definir
- Trabalho de pesquisa para concretização do projecto	- Alunos e professores de várias disciplinas	Em data a definir
- Exposição	- Alunos, professores, fundamentalmente de Português e Área de Integração	Em data a definir
- Colóquio	- Todos os alunos e professores	Em data a definir
- Contactos com empresas - pré-estágios	- Alunos, responsáveis de curso	Em data a definir

4. - PROIECTO «UMA ESCOLA — UMA EMPRESA»

4.1. - Da escola à empresa — «A escola Raul Dória no passado e no presente»

ACTIVIDADES	INTERVENIENTES	DATAS
- Consulta na Biblioteca Municipal sobre Raul Dória	- Alunos e professores de Português	Ao longo do ano lectivo
- Entrevista com Raul Dória, neto do criador da Escola Raul Dória	- Alunos e professores de Português e Área de Integração	Em data oportuna
- Entrevista com a vereadora da cultura	- Alunos e professores de Português e Área de Integração	Em data oportuna
- Entrevista com representantes da Associação dos Antigos Alunos da Escola Raul Dória	- Alunos e professores de Português e Área de Integração	Em data oportuna
- Trabalho de pesquisa sobre o espólio da Antiga Escola Raul Dória - levantamento da classificação do material existente	- Alunos e professores de Português e Área de Integração e outros	Em data oportuna
- «Confronto de gerações». Exposição do material existente da antiga Escola Raul Dória em paralelo com o projecto da actual Escola Raul Dória	- Alunos e professores de Português e Área de Integração e outros	No final do ano lectivo
- «Confronto de gerações». Colóquio e convívio com antigos e actuais alunos da Escola Raul Dória	- Antigos e actuais alunos - Raul Dória, neto do criador da Escola - Convidados	No final do ano lectivo

4. - PROIECTO «UMA ESCOLA — UMA EMPRESA»

4.2. - Constituição de uma empresa de serviços

TEMAS	ACTIVIDADES	DATAS	INTERVENIENTES
1. Informação prévia	- Contacto com a Escola Secundária de Famalicão para recolha de informações sobre a constituição de uma mini-empresa aí existente.	Janeiro	- Direcção - Professores responsáveis de cursos - Alunos delegados
2. A empresa e estudo do seu objecto social	- Análise do tipo de serviços a que os cursos respondem (empresa de prestação de serviços de Contabilidade Comércio e Informática de Cestão)	Janeiro Fevereiro	- Alunos - Professores de Contabilidade Gestão
3. Viabilização da empresa	- Estudo do mercado. Elaboração do orçamento previsional: - Comercial, económico e financeiro	Janeiro Fevereiro	- Alunos - Professores de Marketing e Act. Comercial
4. O nome da empresa	Concurso aberto aos alunos dos 3 cursos, segundo regulamento a fixar pela Direcção da Escola com atribuição de prémios aos 3 primeiros classificados	Ao longo do ano lectivo	- Alunos

TEMAS	ACTIVIDADES	DATAS	INTERVENIENTES
5. O tipo jurídico	- Consulta no Instituto A. Sérgio da legislação sobre o sector cooperativo	Ao longo do ano lectivo	- Professores das disciplinas de: - Contabilidade, Act. Comercial, Gestão e Direito
6. Estatutos	- Elaboração de Estatutos	Ao longo do ano lectivo	
7.0 capital inicial	- Estudo do capital próprio previsto como necessário para a constituição e arranque	Ao longo do ano lectivo	
8. Os órgãos sociais	- Análise das funções dos órgãos sociais e sua constituição		
9. As formalidades legais			
9.1 Certificado de admissibilidade da firma; denominação	- Trabalho de campo para elaboração do pedido do Registo Nacional de Pessoas Colectivas (R.N.P.C.)		
9.2 Cartão provisório de identificação da firma	- Trabalho de campo para elaboração de requerimento ao Ministério da Justiça	Ao longo do ano lectivo	- Organização Gestão Empresarial
9.3 Pacto social	- Análise de pactos sociais noutras empresas - Elaboração do pacto social da empresa	Ao longo do ano lectivo	- Direito
9.4 Depósito do capital social	- Realização e depósito na Caixa Geral de Depósitos das partes sociais subscritas	Ao longo do ano lectivo	- Português
9.5 Escritura de constituição	- Trabalho de campo para a realização da escritura num escritório notarial	Ao longo do ano lectivo	
9.6 Registo comercial	- Trabalho de campo para elaboração do requerimento do registo comercial, na Conservatória da área da sede da empresa, da escritura da constituição da sociedade	Ao longo do ano lectivo	
9.7 Inscrição na Repartição das Finanças	- Trabalho de campo para inscrição da empresa na Repartição de Finanças da área da sede social	Ao longo do ano lectivo	
9.8 Inscrição na Segurança Social	- Trabalho de campo para a inscrição da empresa na Segurança Social da área da sede social	Ao longo do ano lectivo	
10. Documentos e Impressos	- Estudo e elaboração dos documentos a mandar imprimir (facturas, recibos, avisos de lançamento, recibos de vencimento, cartas, cartões, etc....)	Ao longo do ano lectivo	- Alunos - Professora de Técnicas Administrativas

1. «Projecto da Exposição: Escola/Empresa — projecto Raul Dória — duas gerações em confronto»

O projecto da Escola Raul Dória prevê, entre outros trabalhos, o desenvolvimento de estudos, pelos alunos, para a criação de uma empresa de prestação de serviços temporários na escola, em que os alunos possam participar executando tarefas **nas** áreas do Comércio, Contabilidade e Informática de Gestão e ainda organizando e gerindo a própria empresa em actividade. (...)

(...) As afinidades encontradas à partida entre o nosso plano de formação e o do Professor Raul Dória concretizado na viragem para o século XX, levam-nos naturalmente a querer conhecer melhor o que foi a sua escola, técnicas e materiais aí utilizados. E ao saber que esses materiais existiam no Arquivo Distrital do Porto, quisemos conhecê-los e divulgá-los, possibilitando aos nossos alunos e professores um trabalho de pesquisa e de análise de elevado interesse pedagógico e desafiando a cidade do Porto para outras iniciativas futuras. Esta ideia inicial, concebida na relativa modéstia do nosso Plano de Actividades, viria a ganhar uma outra dimensão após contactos com o Arquivo Distrital do Porto. O entusiasmo e interesse dos seus responsáveis e a riqueza do espólio existente motivaram-nos para uma iniciativa de outra dimensão e de objectivos mais amplos.

2. Objectivos

- 2.1. - Reconhecer publicamente o mérito e a personalidade de Raul Dória;
- 2.2. - Dar a conhecer à cidade do Porto uma experiência pedagógica pioneira de um professor portuense;
- 2.3. - Confrontar, na área do Ensino Profissional:
 - espaços temporais distintos;
 - projectos pedagógicos similares;
 - métodos e técnicas de ensino;
 - materiais e recursos tecnológicos;
- 2.4. - Dar testemunho público da Escola Raul Dória, hoje;
- 2.5. - Envolver os alunos na realização da exposição, motivando-os para o conhecimento | e intervenção no meio;
- 2.6. - Desenvolver capacidades inerentes à formação profissional de um jovem perante um mundo em mudança.

3. Participantes

Escola Profissional Raul Dória / Arquivo Distrital do Porto

4. Local

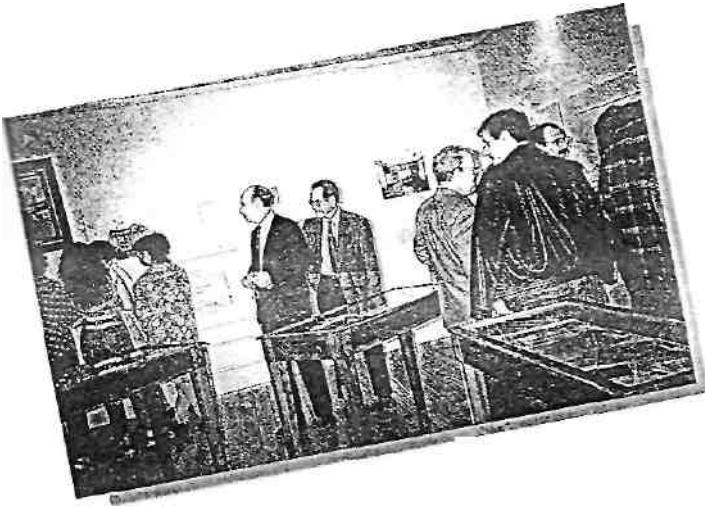
Sugestões: Mercado Ferreira Borges / Secretaria do Estado da Cultura / Casa do Infante / Casa D. Hugo

5. Data: 23 a 30 de Novembro de 1991

6. Apoios: Câmara Municipal do Porto

(a contactar) GETAP / Secretaria do
Estado da Cultura / Empresas /
Sindicatos

Raul Dória - Escola Profissional de Comércio, Escritório e Serviços do Porto,
1990/91



7. Orçamento

Instalações / Transportes / Seguro / Microfilmes /
Publicidade / Expositores / Diversos».

MODALIDADES DE TRABALHO COOPERATIVO

DA INTENÇÃO...

(...) a **equipa dos professores**, de cada Curso da Escola Profissional, constituída como **equipa docente**, deverá manifestar-se:

- coesa;
- participativa;
- interactiva;
- aberta a uma formação integrada, interdisciplinar;
- interveniente;
- participante **no** meio, nomeadamente no mundo do trabalho; (...)

o que induzirá à **Formação dos Professores Centrada na Escola Profissional (FPCEP)**.

(...) A produção, pelos próprios professores, de materiais de formação e apoio ao ensino-aprendizagem - **fundamental e imprescindível no caso da Estrutura Modular** (...) é por excelência enriquecedora quando organizada em espaços comuns de trabalho e com horários dos professores adequados, sendo ainda potencializadora da entreaajuda através da divulgação e troca de experiências inovadoras. (...)

Aulas com diversos professores e em último extremo, um único aluno; aulas com diversos professores e um grupo de alunos; alunos organizados em grupos de trabalho temporário e equipas de projecto; passagem de alunos por grupos de trabalho individual ou independente e vice-versa, são formas que podem permitir ao aluno um gosto antecipado por aquilo que vai experimentar quando mais tarde se deslocar na geografia organizacional do local de trabalho (...)

À CONCRETIZAÇÃO



«(...) Sobre a interdisciplinaridade, sempre vantajosa para dar corpo ao conhecimento, julgamos que tem sido mais facilmente atingida, com os módulos e com a possibilidade que os professores têm em actuar em conjunto ou alternadamente no mesmo módulo pelo que poderão desenvolver igualmente uma maior socialização. Esta socialização julgamos verificar-se na medida em **que o ensino modular tem** litado a participação de **mais** do que um professor na mesma disciplina, com diferentes tipos de formação e de comunicação, pelo que tem exigido um trabalho cooperativo realizado dentro das possibilidades de tempo dos respectivos professores, tantas vezes extracurricular-mente (...)

Escola Profissional de Cior, V. N. de Famalicão, 1992

«(...) Na base deste ensino estão os trabalhos de projecto sempre realizados em grupo (...)

Escola Profissional e Artística da Marinha Grande, "jornal divergências", 1992 |T

«(...) Módulo de Integração Socioeducativa dos alunos

Módulo Zero

Ano lectivo 1991/92

(...) O maior ou menor sucesso dos alunos depende, em larga medida, do seu grau de adaptação a uma realidade escolar diferente e da coerência que sejam capazes de encontrar nos novos estímulos que se lhes apresentam.

O peso da carga horária a que estão sujeitos, por outro lado, não propicia a reflexão e, conseqüentemente, a compreensão da lógica curricular dos cursos, o que contribui para diminuir o alcance e a eficácia do ensino que se ministra.

Sendo indispensável, portanto, que o aluno tenha plena consciência das exigências a que vai submeter-se, indispensável será também que se inicie a sua actividade pelo conhecimento da filosofia pedagógica do curso que se inicia.

Pelo exposto, a Direcção Pedagógica da Escola Técnico-Profissional do Comércio Escritórios e Serviços Raul Dória sugere o programa em anexo em que se enuncia como objectivos comuns:

Integrar os alunos no Grupo Turma; no Curso / na Escola.

Iniciar os alunos numa metodologia de trabalho centrada na actividade do aluno.

Informar e situar os alunos no sistema de formação Técnico-Profissional.

Reflectir sobre a problemática profissional.

Praticar o trabalho cooperativo.

Temas	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades
-------	-------------------	------------------------	-------------------------

O conhecimento da Escola	Integrar os alunos no Grupo Turma; No Curso; Na Escola. Transformar a escola numa verdadeira comunidade	Desenvolver um clima de afectividade. Conhecer os normativos legais da Escola Conhecer e integrar-se no projecto de escola iniciado no ano lectivo de 90/91.	Apresentação dos alunos e docentes Análise de documentos Convívio - lanche com todos os intervenientes da Escola
--------------------------	--	--	--

A formação e a profissão	Conhecer Sistema Educativo Português Caracterizar o mundo do trabalho	Integrar as EP's no Sistema Educativo Português Apreciar criticamente o plano do curso Fazer o levantamento das carências de técnicos nas várias áreas. Tomar consciência da necessidade de desenvolver saberes e atitudes. Identificar: formação; trabalho, emprego e profissão; mercado de trabalho.	Análise óã L.B.S.E. Análise de textos (jornais, outros textos) Visitas de estudo Conclusão Apresentação de conclusões em plenário.
--------------------------	--	--	---



Módulo de Integração Sociocultural dos W alunos

Ficha Formativa, 7^o Ano, 7991/92

«(...) 1. Lê atentamente o texto Projecto de

Exposição cujo tema é "Escola Empresa
Raul Dória - Duas gerações em con
fronto".

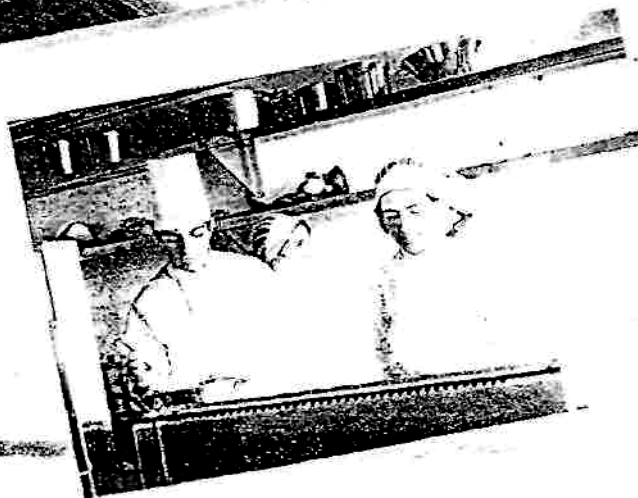
Verifica-se que ele está dividido em sete
partes: fundamentação, objectivos,
participantes, local, data, apoios, orçamento.

Em diálogo com os colegas do teu grupo define os aspectos
mais importantes tratados na fundamentação e nos objectivos. Regista-os no
espaço a seguir.

2. Explica a relação existente entre os objectivos e a fundamentação.
3. Comenta as sugestões de local e a data de realização da Exposição.
4. Aponta outros organismos ou instituições que aches que a escola deva contactar para apoiar a
Exposição (...).



Raul Dória - Escola Profissional do
Comércio, Escritórios e Serviços do
Porto. 1991/92



AVALIAÇÃO MODULAR

DA INTENÇÃO...

(...) **O processo de avaliação** em Estrutura Modular deve ser contínuo, flexível, formativo, não selectivo, 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. Avaliar, não só o produto mas também o processo de aprendizagem, implica participação activa, reflexiva e crítica de todos os intervenientes (...).

A avaliação caracteriza o método e o projecto pedagógico, não podendo ser considerada actividade isolada dentro do processo de ensino-aprendizagem (...).

A CONCRETIZAÇÃO



.) Na avaliação da própria Estrutura Modular, do modo como esta contribui para o sucesso escolar, alguns aspectos gostaríamos de realçar e que são pontos a seu favor tais como, a flexibilidade, a motivação, a interdisciplinaridade, a socialização e a preparação para a vida activa (...).

Escola Profissional Cior, V. N. de Famalicão,
1991/92

«(...) Objecto da Avaliação

- Objectivos de cada disciplina
- Capacidades transdisciplinares

Iniciativa / Cooperação / Trabalho de grupo / Inter-ajuda (formação mútua) / Auto-avaliação, heteroavaliação / Comunicação / Resolução de problemas / Tomada de decisões / Detecção e utilização da informação / Planificação / Aprender a aprender/ Empreender (...)

- O saber, o saber-saber, o saber-ser
 - Os produtos (mesmo os não previstos)
- Os processos

Finalidades da Avaliação

Informar aluno e professor do domínio de saberes, capacidades ... Detectar problemas do ensino-aprendizagem — respectivas causas. Fornecer as informações necessárias à tomada de decisões (reformulação de objectivos, métodos, actividades, ritmo...)

Estimular o aluno a desenvolver-se nos diversos domínios.

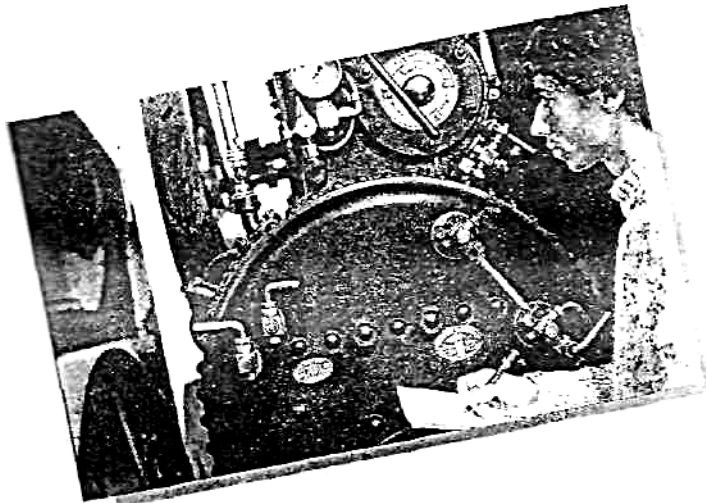
Verificar a adequabilidade da concepção, implementação e gestão dos planos de estudo, de modo a introduzir adaptações e alterações. Classificar os alunos.

Intervenientes

Aluno
 Professor
 Conselho de professores
 Director de turma / Orientador Educativo de turma
 Responsável de curso
 Direcção pedagógica

O processo de ensino-aprendizagem deve tender para que o aluno seja capaz de se auto-avaliar, i.e., seja capaz de identificar os indicadores que lhe permitam ajuizar das suas capacidades, do seu valor, do seu mérito (...).».

AVALIAÇÃO	QUALITATIVA	QUANTITATIVA
Finalidades: Obter indicações Alterar planificações Adequar às necessidades Verificar a qualidade dos processos e produtos intervenientes Aspectos a que dá ênfase	Analisar processo E/A Detectar problemas Recolher informações para alterar, continuar o processo E/A Informar o aluno dos êxitos, fracassos / possibilitar que ajuíze dos êxitos... Formar, educar Aluno(s) Professor(es) (CT) Orientador Educativo Director pedagógico Processos de aprendizagem Causas de insucessos Capacidades transdisciplinares Orientação percursos Contextos Individualização remediação/enriquecimento	Classificar os alunos (análise dos processos e produtos com referência a critérios) Professores Comp. Técnica (CT) Orientador educativo Director pedagógico Resultados aprendizagem (previstos ou não) (Produtos, Processos)



CONTINUAÇÃO DO QUADRO DA PAG. ANTERIOR

AVALIAÇÃO	QUALITATIVA	QUANTITATIVA
Informação	Informação global relativamente a cada objectivo e capacidades Identificação da origem das dificuldades. Propostas de estratégias	Informação global visando a classificação
Instrumentos (suportes)	Fichas formativas de observações de desempenho, resolução casos-problema, elaboração e realização de projectos, relatório/acta	Provas finais / sumativas Pauta, acta, ficha individual

Raul Dória - Escola Profissional do Comércio, Escritórios e Serviços do Porto, 1991/92

TÉCNICAS DE PROGRESSÃO MODULAR

DA INTENÇÃO...

(...) A progressão faz-se segundo o ritmo próprio **induzido** pelos ambientes de aprendizagem. Não se trata de ficar à espera de uma "natural" progressão mas de **provocar um ritmo de desenvolvimento**.

A progressão tem em conta não só o ritmo próprio de cada aluno, como também os interesses, as motivações ligadas à sua vida social e profissional (...)

A progressão no plano de estudos realiza-se mediante a consecução de aprendizagens significativas definidas para cada módulo, macromódulo (conjunto de módulos) ou projectos integradores de módulos unidisciplinares ou pluridisciplinares, previamente definidos pela EP.(...)

A diversidade das progressões é determinada pelos ritmos e estilos dos alunos, pelo que devem ser criadas condições organizacionais, pedagógicas e didácticas (...)

(...) não se deveria verificar o problema do professor ir "adiantado" com a generalidade dos alunos, e haver um grupo que vai no módulo mais "atrasado" procurando resolver sozinho, os problemas de aprendizagem desse módulo e simultaneamente ir acompanhando o módulo que professor e alunos "adiantados" estão a trabalhar. As práticas de ensino-aprendizagem devem ajustar-se às necessidades dos alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo imposto por uma progressão normativa. Cabe ao professor proporcionar actividades e recursos não uniformizados, adequados às necessidades de cada um, "provocando" a progressão **criativa** do aluno e não o deixando à espera da sua "natural" progressão.

À medida que este sistema de progressão se for generalizando numa determinada escola, é aconselhável que os horários de cada disciplina se flexibilizem de modo a haver mais do que um professor a leccionar grupos diferenciados segundo os níveis de realização das aprendizagens. (...)

(...) A supressão de obstáculos à progressão, isto é, o desaparecimento da "reprovação" e "repetências" tradicionais, a recuperação de módulos não sucedidos por medidas de compensação (aulas de apoio educativo, pedagogia diferenciada, acompanhamento individual,...) permitem que o aluno não sucedido num determinado momento não tenha que voltar ao ponto de partida do seu percurso visto que ele já adquiriu parte das competências desse módulo (...)

A CONCRETIZAÇÃO

;(…) No que se refere à progressão dos alunos, sentimos por parte dos professores

grandes dificuldades sobretudo nos primeiros módulos. Os professores pretendiam repetir os módulos em que não havia aproveitamento, várias vezes com intervalos de tempo muito curtos, criando uma enorme perturbação, atrasos na progressão da aprendizagem e também uma sobrecarga de **trabalho** injustificada. Sentimos necessidade de definir, então, um dado critério de avaliação, tendo em conta os diferentes ritmos dos alunos e as dimensões das turmas (...)



(…) Passámos a considerar alguns períodos de remediação ao longo do ano (...)

(…) Temos, no entanto, a convicção que os professores continuam a sentir dificuldades nesta matéria assim como a escola, nomeadamente a Direcção Pedagógica que também não se sente suficientemente satisfeita com a solução adoptada. Assim procuramos levar a efeito uma acção de formação, agora nesta área — **A Progressão / A Avaliação** — esperando para isso contar de novo com o apoio do GETAP tal como aconteceu com a acção anterior (...)

Escola Profissional Cior, V. N. de Famalicão, 1992

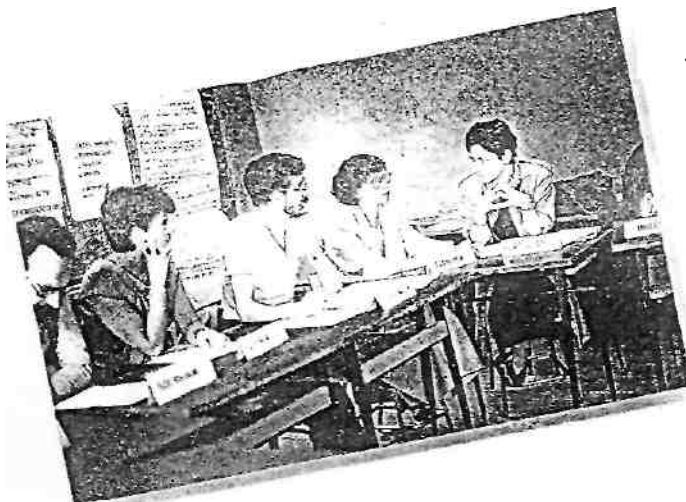
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR INTEGRADO

DA INTENÇÃO...

(...) Cabe à Escola Profissional participar na definição do currículo, nomeadamente na construção de módulos que contemplem componentes regionais do currículo. O desenvolvimento curricular valoriza a integração dos saberes em detrimento de práticas disciplinares atomizadas. Integra pensamentos, sentimentos e acções. Dá ênfase ao desenvolvimento curricular gerador de projectos integradores de diferentes disciplinas e saberes que tornem possível a aprendizagem significativa capaz de desenvolver todas as capacidades (cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras) dos alunos (...)

(...) No exercício responsável da respectiva autonomia pedagógica cada escola pode introduzir componentes de inserção local e adequar o desenvolvimento dos módulos às realidades do curso, do meio e do tecido sócio-económico-cultural (...)

(...) A partir das propostas programáticas oferta CETAP, constituídas por conjuntos de módulos disciplinares, a escola, com a participação da sua equipa docente, elabora a sua proposta curricular que fará parte integrante do seu plano de actividades. Desta planificação curricular de nível local poderão resultar: **macromódulos** (...)



A CONCRETIZAÇÃO

«(...) 1. Introdução

Ao longo de um primeiro ano de implementação do plano curricular do curso, do contacto com os jovens e do trabalho desenvolvido pelos formadores, verificaram-se repetições e desarticulação de programas de disciplinas que poderiam desenvolver um trabalho integrado. Verificou-se também, que algumas disciplinas precisavam de conhecimentos do âmbito de outras cujos conteúdos os formandos já deveriam dominar.

Constatou-se que, articulando os programas, era possível disponibilizar horas de formação para

desenvolver metodologias de trabalho mais activas, em que o formando seria o elemento chave na construção dos saberes.

Pareceu-nos ainda que com algumas alterações aos programas, eliminando repetições de conteúdos e dando-lhes outros arranjos, era possível libertar horas que pudessem vir a ser utilizadas em estágios que não estão previstos e que nos parecem importantes. Assim, procedeu-se a uma análise horizontal e vertical dos programas disponíveis de Química, Biologia/Microbiologia, Produção Agro-Pecuária, Processamento e Controlo de Qualidade de Produtos e Tecnologias dos Equipamentos.

2. Objectivos do trabalho

Os principais objectivos deste trabalho foram:

- promover a troca de experiências entre formadores de diferentes áreas;
- discutir estratégias de trabalho integradas;
contribuir para a integração de saberes;
- contribuir para a operacionalização da estrutura modular;
- contribuir para a promoção do sucesso educativo;
rentabilizar as horas de formação;
propor alterações aos programas já existentes;
- propor conteúdos a integrar nos programas incompletos.

3. Metodologia

Este trabalho, ainda inacabado, desenvolve-se em várias fases, que passaremos a explicitar.

1 - Fase

Em Setembro de 1991, reuniram-se os [Directores Pedagógicos dos Pólos onde estão a ser ministrados estes cursos com formadores das disciplinas que são objecto deste estudo;

decidiram que no 1^o ano do curso a carga horária de Biologia/Microbiologia deveria ser reforçada e a de Processamento e Controlo de Qualidade de Produtos deveria diminuir devido à sua dependência dos conhecimentos de Microbiologia. Decidiu-se reforçar a carga horária de Química, no início do ano, para uma melhor compreensão dos conteúdos das outras disciplinas.

Decidiu-se ainda fazer a análise dos programas com vista à sua articulação.

2- Fase

Consistiu numa análise pormenorizada dos programas das disciplinas já referidas e a explicitação, em quadros, dos conteúdos dos módulos que as constituem (ver exemplo da grelha nas páginas 106 e 107).

Nos quadros, em letras maiúsculas, estão escritos os nomes dos módulos e em letras minúsculas, os principais conteúdos desses módulos.

A análise dos quadros confirmou a existência de conteúdos repetidos e outros que podiam ser explorados de uma forma articulada por várias disciplinas. Os asteriscos indicam os módulos, ou os seus conteúdos, que se repetem ou que são articuláveis com outros módulos ou outros conteúdos.

Estes conteúdos, sendo tratados de uma forma articulada, serão certamente, mais facilmente assimilados pelos formandos porque aparecem integrados e com uma lógica perceptível, pelo que mais facilmente se pode ver a sua utilidade seja ela prática ou de suporte a outros conhecimentos.

3^a Fase

Partindo destes pressupostos, esboçaram-se agrupamentos de conteúdos passivos de tratamento integrado e que, eventualmente, pudessem vir a constituir módulos interdisciplinares ou macromódulos.

4^a Fase

Promoveram-se reuniões com os formadores das disciplinas envolvidas neste estudo, que previamente tinham analisado os materiais já produzidos.

Daí resultaram propostas de trabalho concretas, umas que passam por um trabalho a desenvolver pelos formadores que vierem a ser responsáveis por estas disciplinas e outras que, sendo de alcance mais amplo, deverão ser propostas ao GETAP, dado que envolvem alterações de programas já existentes e propõem conteúdos a introduzir nos programas que ainda desconhecemos.

5-^a Fase

Será a última fase do trabalho: a reestruturação dos programas das disciplinas que foram objecto de estudo.

4. Propostas para melhorar a articulação dos programas

Ao longo das reuniões que se realizaram, definiram-se algumas propostas que, a serem aceites, nos parece que irão de encontro aos objectivos que nos propusemos e que em termos muito gerais contribuirão, na nossa perspectiva, para: tornar mais aliciante o curso

e mais adaptado quer à preparação para a vida activa quer para o prosseguimento de estudos; melhorar o rendimento dos formandos; promover o sucesso escolar e educativo. Foram definidas propostas de carácter geral para cada uma das disciplinas em análise, módulos interdisciplinares e propostas algumas alterações aos programas já existentes. Fizeram-se sugestões de módulos a introduzir nos programas que ainda não conhecemos.

Conclusão

Fez-se um estudo aprofundado dos programas de disciplinas afins do qual resultou a verificação da existência de repetições de conteúdos e de desajustamentos nos anos em que era proposta a sua exploração. Encontraram-se outros que não eram importantes no âmbito deste curso e verificou-se também que havia alguns conteúdos com grandes potencialidades de tratamento interdisciplinar.

Fizeram-se propostas concretas de alterações de programas e de introdução de módulos. Propusemos a organização de módulos interdisciplinares.

Pensamos que, depois do trabalho que será desenvolvido em Setembro p.f., será possível propor a introdução de estágios e esperamos que se caminhe no sentido da introdução de metodologias activas de trabalho.

EPRAL — Évora, 1992

«(...) Pedagogia e Einstein à parte, a Área de Integração, "pedra de toque" do ensino nas Escolas Profissionais, tem todas as potencialidades para permitir uma educação pela inovação ou uma inovação na educação.

Teoricamente fundamentada num conceito absolutamente contemporâneo de Ciência Integrada, a Área de Integração permite (ia a dizer obriga, se esta não fosse uma palavra proibida entre nós!) unia abordagem de toda a problemática do Homem e do Mundo contemporâneo, desde a multiplicidade dos seus papéis, passando pelas formas de comunicação, culturas, aos problemas do ambiente quer a nível local quer à escala dos "filhos do sol", projectando-se para o universo da crítica, permitindo a polinização dos valores estéticos religiosos, e todos os outros decorrentes da aceleração da revolução tecnológica. A opção da equipa curricular do GETAP ao criar a Área de Integração — que, a meu ver, substituiu com grande vantagem uma História, uma Filosofia, uma Ecologia, porque as engloba a todas, na perspectiva de ciência integrada — foi a decisão mais "up-to-date" no âmbito da famigerada reforma de ensino.

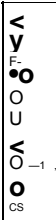
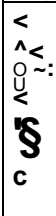

É que, mais do que a perspectiva de integração, ela representa também a possibilidade real de concretização do modelo pedagógico centrado no aluno, chame-se ele de Pedagogia de Projecto, Pedagogia de Aprendizagem ou seja lá o que for! (...)

Escola Profissional da Marinha Grande in Jornal "Divergências", 1992

GRELHA DE ANÁLISE PARA A ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL DOS PROGRAMAS

<p>8 IO OGI ,MICROIOI OI E V Λ</p>	<p>CÉLULA - MORFOLOGIA CELULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> A cél. como unid. estrutural Técnicas citológicas Organização celular: - Cél. procarióticas e eucarióticas <p>18h</p>	<p>CONSTITUINTES QUÍMICOS DOS SISTEMAS VIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Água Iões e sais minerais Variedade dos compostos orgânicos <ul style="list-style-type: none"> - glúcidos - lípidos - prótidos Enzimas Ácidos nucleicos <p>16h</p>	<p>CÉLULA - SISTEMA MEMBRANARES</p> <ul style="list-style-type: none"> Membrana plasmática Movimento de substâncias entre a célula e o meio - permeabilidade Mov. de água - osmose * Difusão facilitada Transporte activo Endocitose e exocitose Continuidade membranar <p>16h</p>	<p>SISTEMAS VIVOS E ENERGIA - FOTOSÍNTESE</p> <ul style="list-style-type: none"> Introdução ATP e actividade celular reac. de oxidação e redução • Fotossíntese <p>22h</p>
<p>QUÍM.</p>	<p>QUANTIDADE E MEDIDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mole Fórmulas químicas e seu significado Concentração de soluções Significado das equações químicas Cálculos baseados em equações químicas Análise química no contexto de medida em Química <p>12h</p>	<p>VELOCIDADE DAS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Transformações dos materiais - velocidade de reacção Controlo de velocidade das reacções químicas Mecanismo das reacções Catalizadores e seu interesse <p>9h</p>	<p>REACÇÕES INCOMPLETAS E EQUÍLIBRIO QUÍMICO</p> <ul style="list-style-type: none"> Transformações de materiais Transi. físicas e químicas inversas ◆ Reac. incompletas e interpretação molecular Constante de equilíbrio Como alterar o estudo de equilíbrio - aplicações <p>15h</p>	<p>REACÇÕES ÁCIDO - BASE *</p> <ul style="list-style-type: none"> Íon H⁺ e comportamento ácido - base Força de ác. e bases e constantes de equilíbrio Comportamento ác.-base de substâncias que não têm normalmente essa designação Cálculos de pH Efeito tampão <p>13h</p>
<p>0</p>	<p>PRODUTOS ALIMENTARES E INDÚSTRIA ALIMENTAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Composição dos alimentos * <ul style="list-style-type: none"> - substâncias minerais - glúcidos - lípidos - prótidos - vitaminas - enzimas - grupos de alimentos - causa de alterações - indústrias alimentares <p>27h</p>	<p>MÉTODOS GERAIS DE CONSERVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Conservação de produtos alimentares Métodos físicos Métodos químicos <p>25 h</p>	<p>UTILIZAÇÃO DO FRIO AUMENTAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito de frio alimentar Formas de frio: <ul style="list-style-type: none"> - Refrigeração * - Congelação - Criogénia Aplicação do frio alim. Instalações de frio Rede nacional de frio <p>24h</p>	<p>ESTERILIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito Objectivos Factores intervenientes: <ul style="list-style-type: none"> - Fact. bacteriológico • - Fact. químicos- - Fact. físicos O autoclave - Outras formas de esterilização <p>24h</p>
<p>1</p>	<p>CLIMA E SOIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Definição dos termos Componentes climáticos Constituintes eclípticos <p>20h</p>	<p>FACTORES DE PRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Luz Temperatura Água Processo de assimilação • Transpiração da planta - Crescimento radicular e absorção de nutrientes • Interações água-planta - solo ■ <p>32h</p>	<p>NUTRIÇÃO VEGETAL E FERTILIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Considerações gerais: <ul style="list-style-type: none"> - Comp. quím. da planta e do solo* - as soluções do solo - - o complexo de troca • - o poder tampão do solo ■ Macro e micro-nutrientes e suas funções nas plantas Fertilização <p>32h</p>	<p>TÉCNICAS GERAIS DE PRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização do solo Sementeiras (plantação) Adubação mineral * Controle de infestantes Fotossanidade <p>38h</p>
<p>2</p>	<p>EQUIPAMENTOS ELÉCTRICOS DE FORÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> Motores eléctricos <ul style="list-style-type: none"> - constituintes - funcionamento - tipos, finalidades e características - normas para os diferentes tipos - dimensionamento e determinação do rendimento <p>26h</p>	<p>SISTEMAS HIDRÁULICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Princípios de funcionamento Tipos Aplicações Cálculo de forças e de dimensionamento <p>18h</p>	<p>BOMBAS E CONDUTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Bombas: <ul style="list-style-type: none"> - tipos e constituintes - princípios de funcionam. - manutenção Condutas: <ul style="list-style-type: none"> - tipos de tubagens - utilização de diferentes materiais <p>22h</p>	<p>EQUIPAMENTO DE AQUECIMENTO E DE CONTROLO DE CALOR</p> <ul style="list-style-type: none"> Definição e dimensão do calor Tipos de calor » Tipos e aparelhos de aquec. fontes de energia Medição de temperatura Controle de temperatura Cálculos energéticos de transformação de calor <p>21 h</p>

.- Indica os módulos ou os conteúdos, repetidos ou que são articuláveis

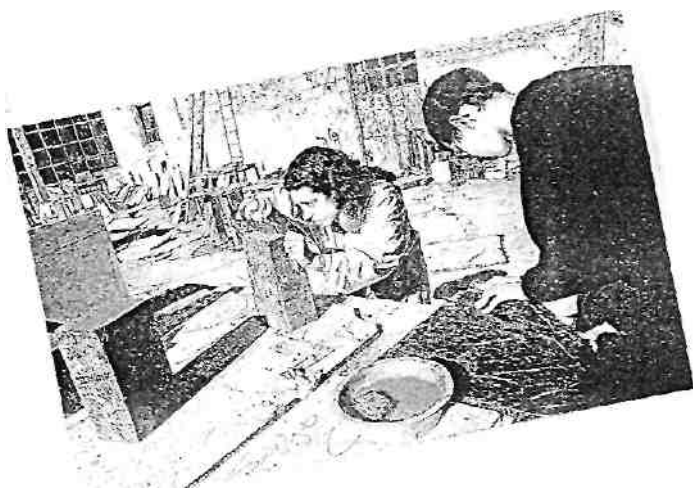
	<p>OBTENÇÃO DA ENERGIA DOS NUTRIENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fermentação e respiração * • Fotossíntese e respiração <p>sua complementaridade e importância na biosfera</p> <p>18h</p>	<p>NÚCLEO - CENTRO DE INFORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Núcleo e actividade celular • Constituição do núcleo • DNA e informação genética • Síntese proteica <p>15h</p>	<p>DIVISÃO CELULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância da div. celular • Ciclo celular • Variações da quantidade de DNA • Divisão da cél. animal e vegetal • Meiose e reprodução sexuada <p>15h</p>	
<p>QUÍMICA</p>	<p>SOLUÇÕES E DISPERSÕES COLOIDAIS *</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sol. de electrólitos e não electrólitos • Osmose e propriedades coligativas • Determinação de massas moleculares de polímeros • Tipos de sist. coloidais • Propriedades e importância das dispersões coloidais <p>10h</p>	<p>INVESTIGANDO A ESTRUTURA DOS ÁTOMOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A matéria pode absorver e emitir luz • Energia dos electrões e tamanho dos átomos: <ul style="list-style-type: none"> - át. de hidrogénio - efeito fotoelectrónico e os níveis energéticos dos átomos - quadro periódico dos elementos <p>1 h</p>	<p>INVESTIGANDO A ESTRUTURA DAS MOLÉCULAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligação química em moléculas diatómicas • Ligação química em moléculas poliatómicas • Regularidade nas fórmulas de estrutura <p>TOh</p>	
<p>PROCESSAMENTO E CONTROLO DE QUALIDADE DE PRODUTOS</p>	<p>GELIFICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito • Pectinas • Características físico-químicas da geleia • Formas de geleia • Aplicação da geleia <p>2 Oh</p>	<p>LEITE E PRODUTOS LÁCTEOS *</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composição e propriedades físico-químicas do leite • Métodos de conservação do leite • Principais produtos obtidos do leite • Controlo de qualidade no leite e produtos lácteos • A indústria dos lacticínios em Portugal e na Europa <p>20h</p>	<p>CARNE E PRODUTOS CÁRNEOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformação do músculo em carne • Métodos de conservação de carnes • Processos de transformação • Controlo de qualidade, em carne e produtos cárneos <p>30h</p>	
	<p>MÁQUINAS AGRÍCOLAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tractores e seus componentes principais • Alfaías para mobilização do solo • Semeadores • Distribuidores de adubo • Aplicadores de herbicidas e fitofarmacêuticos • Sistema de regas <p>26h</p>	<p>PRODUÇÃO DE LEITE E DE MEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de leite <ul style="list-style-type: none"> - o leite-noções gerais - principais raças leiteiras • variações qualitativas e quantitativas de produção • Produção de mel <p>22 h</p>	<p>CULTURAS CEREALÍFERAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Botânica e morfologia das esp. cerealíferas • Fisiologia de produção • Técnica cultural • O trigo - cereal panificador e cereal para massas • A cevada dística como base da indústria cervejeira • O arroz - cereal de consumo directo <p>Critérios qualidade e exigências da indúst. transformadora dos cereais</p> <p>32h</p>	
<p>11</p> 	<p>O VAPOR E A SUA UTILIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de vapor • Formas o formação • Propriedades físico-térmicas • Equip. de formação de vapor • Fontes de energia • Manutenção e cuidados na utilização de equipamento • Cálculo e dimensionamento de caldeiras e geradores • Cálculos energéticos <p>32h</p>	<p>REFRIGERAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios • Tipos • Aparelhos • Tipos e propriedades de agentes refrigerantes • Manutenção de equipam. • Cálculos de capacidade de refrigeração de uma máq. • Cálculos energéticos <p>32h</p>		

RELAÇÃO ESCOLA/MUNDO DO TRABALHO

DA INTENÇÃO...

(...) O **regime** de progressão adoptado por cada EP termina com a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que assume a natureza de projecto transdisciplinar integrador de todos os saberes, atitudes e capacidades desenvolvidas ao longo da formação, em ligação estreita com os contextos de trabalho (estágios, alternância, ...), que o torna inovador em relação a qualquer outra modalidade de ensino do nosso sistema educativo (...)

(...) os **estágios em contexto real de trabalho** e as **Provas de Aptidão Profissional** (primeira entrada na vida profissional) realizados em empresas, ou diversas instituições e comunidades, fortalecem a concepção de **escola aberta** (...)



... À CONCRETIZAÇÃO

«(...) Na pretendida e desejada ligação dos jovens com as empresas e com o meio a fim de facilitar a passagem destes à vida activa, procuramos desenvolver várias acções, que incluíram visitas a alguns locais onde se desenvolve o trabalho dos profissionais que serão mais tarde, feiras internacionais, bancos, empresas terminais de carga, alfândegas...

Convidamos alguns profissionais a deslocarem-se à escola para dar o seu contributo para a formação dos nossos alunos, e entre eles pais que exercem profissões que estão relacionadas ou têm interesse para o curso.

Para implementar o plano curricular de Técnico de Serviços Comerciais/Comércio Externo que inclui um estágio de 200 horas, concorremos ao Programa comunitário PETRA ao qual apresentamos um projecto destinado a deslocar os alunos a França, onde fizeram estágio de três semanas. Este estágio tem objectivos específicos: domínio da língua, sobretudo falada; conhecimento de outro tipo de metodologias; aprendizagem de novos métodos, comparação entre disciplinas dadas na nossa escola e disciplinas que nas mesmas áreas são leccionadas noutros organismos; visita a empresas francesas que se dediquem sobretudo ao Comércio Externo; contacto directo com a cultura francesa e com alguns aspectos da vida do dia a dia. Pretende igualmente proporcionar aos jovens que frequentam a nossa escola condições mais favoráveis e aliciar outros jovens que muitas das vezes se encontram inscritos nas Escolas Secundárias por tradição ou porque seguem os amigos e não se encontram convictos dos cursos frequentados.

Ainda não estamos em condições de poder fazer uma avaliação da importância que este tipo de actividades possa ter na aprendizagem mas no decorrer do próximo ano, estamos convencidos que pelo menos na generalidade e sobretudo em algumas das disciplinas os alunos terão outro aproveitamento.

Além deste estágio outras acções estão previstas, algumas delas mais uma vez relacionadas com projectos comunitários a que concorremos e que já foram aprovadas. Refiro um estágio em Inglaterra, agora de duas semanas e que decorrerá próximo das férias da Páscoa, destinado a aperfeiçoar a língua inglesa, ferramenta indispensável ao exercício das funções que mais tarde venham a desempenhar».

Escola Profissional Cior, V. N. de Famalicão, 1992

«(...) Vive-se presentemente um momento vital para a definição e identidade da Escola. Pretendemos torná-la mais efectiva ao provocarmos de forma natural e positiva uma ligação ao mundo empresarial. Neste sentido o alargamento do número de promotores da escola está nos nossos planos de concretização, bem como a operacionalização do Conselho Técnico-Pedagógico, órgão basicamente constituído por representações do tecido empresarial da região (...)»

«(...) A criação de um gabinete de Promoção e Animação tem-nos permitido criar dinâmicas de envolvimento viradas para o exterior da nossa escola. Tem sido assim possível desenvolver com organismos e instituições públicas e privadas relações de franco benefício para o projecto que nos propomos cumprir (...)

(...) Diversos encontros com os Empresários da Região em acções que reuniram os empresários, os professores, alunos, pais, direcção e entidade promotora (...)»

Escola Profissional de Felgueiras, 1992

«(...) A escolha dos cursos da nossa escola, obedece a um estudo de âmbito local em que foram ouvidas opiniões de entidades ligadas ao tecido empresarial; foram também consultadas publicações de organismos ligados a associações de classe e, para além disto, o grupo Tecla dispõe de informações colhidas a partir de órgãos da Comunicação Social, onde se manifestam as primeiras carências ao nível das áreas (-.-).»

Escola Profissional Profitecla, in "Jornal PROFUTURO", Maio de 1992

ELEMENTOS DE REGISTO ADMINISTRATIVO EM FUNÇÃO DAS PRÁTICAS DE PROGRESSÃO E AVALIAÇÃO

DA INTENÇÃO...

(...) No âmbito da autonomia e relativamente à avaliação, o(s) professor(es) da EP deve(m): (...)

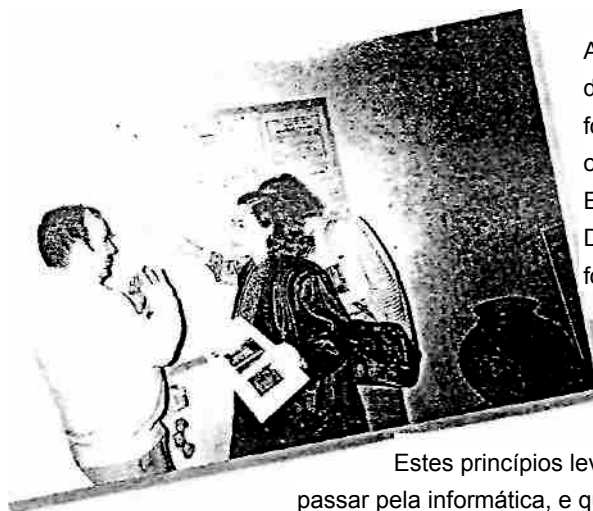
Organizar e registar o processo de avaliação dos alunos; (...)

A avaliação formativa realiza-se também no conselho de turma (...)

(...) É também neste momento que a **avaliação sumativa** realizada módulo a módulo poderá ser analisada, permitindo traçar o perfil evolutivo da aprendizagem, aprovar as classificações e propô-las para ratificação à direcção pedagógica que, após verificação e aprovação, afixa os resultados em pautas próprias e adequadas ao projecto de cada escola (...)

A CONCRETIZAÇÃO

«(...) Introdução



As propostas vindas do GETAP no sentido do desenvolvimento da Estrutura Modular nas EP's, foram por nós consideradas como fundamentais para o projecto educativo que estamos a implementar na Escola Profissional de Agricultura de Serpa (EPAS). Desde que se iniciaram as actividades desta Escola foi nossa preocupação organizar e dar funcionalidade a uma estrutura administrativa e pedagógica tendo em consideração os pressupostos da Estrutura Modular bem como todas as indicações que têm emanado do GETAP e especialmente do NACEM.

Estes princípios levaram-nos a estudar uma solução que teria que passar pela informática, e que permitisse produzir os instrumentos adequados a uma gestão administrativa e pedagógica o mais funcional possível e adequada aos pressupostos da Estrutura Modular. A não existência na EPAS de quadros técnicos capazes de desenvolver o software, levou-nos a solicitar o apoio de uma empresa do ramo que se responsabilizou em dar corpo ao nosso projecto, no que diz respeito ao suporte informático. Assim surgiu o EP Gest.

O que é o EP GEST

O EP Gest é um aplicação informática que permite enquadrar todos os aspectos de natureza administrativa e pedagógica que estão subjacentes à formação, tendo como base a Estrutura Modular.

Como funciona o EP GEST

Sem tornarmos exaustiva a exposição, iremos apresentar alguns exemplos de trabalho que este software pode realizar.

O seu funcionamento assenta em menus, podendo o utilizador seleccionar um vasto número de operações. Nas páginas seguintes apresentamos alguns dos possíveis trabalhos que o software pode realizar.

Registo Base

Vejamos que tipo de registos base podemos fazer:

Tabelas:

Cursos

Níveis

Disciplinas

Módulos

Mód. por disciplina

Turma

Professores

Prof. por módulo

Alunos

Vejam os exemplos do registo de um determinado módulo:

Módulo:	
Código:	
Nome:	
Número de Horas:	Coeficiente:
Disciplina:	
Professor:	

Registos Diários

Manutenção:

Horários
Avaliações >

Gerar
Modifica avaliações
Manutenção
Inserir notas

Avaliações Quantitativas
Faltas
Sumários
Abonos dos alunos

Registos de um sumário:

Sumário:

Professor:

Turma:

Módulo:

Hora:

Teórica ou Prática

Data

Duração:

Registo de uma avaliação qualitativa:

Código:
 Módulo:
 Aluno:
 Data:
 Conhecimentos:
 Execução:
 Interesse:
 Participação:
 Comportamento:
 Professor:

Impressos

Impressos:		
Horários		
Disciplina		
Ficha pessoa! >	Aluno	
	Professor	
Curriculum		
Pauta>	Quantitativa>	Avaliação
	Módulo	
	Disciplina	
	Qualitativa >	Avaliação
	Módulo	
	Aluno	

Exemplo de uma pauta de avaliação sumativa de uma disciplina:

EPAS																
Nível:	Disciplina:						Curso:									
Nome do Aluno / Módulos	I	I	I	1	II	1	1	III	1	1	IV	1	1	V	1	Nota Final
Módulo(s)	Professor(es)						Assinatura									
												Verificado em A Direcção				

Mesta pauta podem ficar registadas as classificações de todos os módulos que compõem a disciplina e de todos os alunos da turma. Na parte posterior da pauta existe uma relação dos módulos e respectiva designação bem como o professor que o desenvolve e respectiva assinatura. Na parte final da pauta existe um espaço para verificação, assinatura e selo da Direcção.

Exemplo de uma pauta de avaliação qualitativa:

EPAS — Listagem de Avaliações Qualitativas							
Código	Data	Conhecimentos / Execução / Interesse / Participação / Comportamento					Professor
## Nome do aluno:							
# Nome do Módulo:							
Cod.	Data	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(2)

(1) Utiliza-se para o registo das avaliações qualitativas uma escala numérica de 1 a 5 que depois na impressão da pauta é substituída por parâmetros (...).

(2) É indicado o nome do professor responsável pelo módulo.

Esta pauta pode ser também uma ficha de avaliação formativa para cada aluno. Assim, podemos conseguir uma informação qualitativa de toda a turma e dos módulos que se pretendem ou simplesmente a avaliação qualitativa de um módulo ou de um aluno.

Listagens

Esta aplicação tem a possibilidade de dar um conjunto de listagens que nos permitem dar resposta a algumas questões que surgem com os pedidos de financiamento que periodicamente solicitamos.

Vejamos o menu Listagens:

Listagens:	
Lista Sumários >	Por professor Por data Por turma Por módulo
Avaliações Qualitativas	
Honorários de Professores >	Por professor Por turma Todos
Honorários de alunos	
Faltas >	Por aluno Por dia Por datas Por mês
Avaliações >	Por aluno Por dia Por datas

	Por mês
	Por módulo
Etiquetas >	Alunos
	Encarregados de Educação
	Professores
Rácios CETAP	

Exemplo de uma folha de pagamento de um professor:

EPAS — Folha de Pagamento

de ___/___/___ a ___ / ___ /

Nome: Teóricas:

Custo / hora:

Subtotal: Práticas:

Custo / hora:

Subtotal: Total

ilíquido: Imposto:

Total líquido:

A RECEBER:

Visto por

.Conferido por

O Professor

Apresentámos aqui, o que consideramos um humilde testemunho do que pode ser a organização administrativa e pedagógica de uma Escola Profissional, segundo a Estrutura Modular. Do nosso ponto de vista consideramos a experiência positiva, pela eficácia que se consegue na elaboração de documentos, e um conjunto de registos fundamentais a toda a orgânica da EP. Pensamos que se poderá desenvolver, a outro nível mais elevado, software que dê resposta às solicitações da orgânica das EP's, pelo que nos disponibilizamos para contribuir, em conjunto com as outras escolas, para esse objectivo (...).

Escola Profissional de Agricultura de Serpa, 1992

(...)

DIA MULTIDISCIPLINAR - FICHA DE ACTIVIDADES DO ALUNO

Aluno nº _____ Turma _____ Nome _____

Horas	Área Disciplinar	Sala de Trabalho	Professor	Rubrica do Professor	Actividade Individual
Início __ às __ h. Fim __ às __ h.					
Início __ às __ h. Fim __ às __ h.					
Início __ às __ h. Fim __ às __ h.					
Início __ às __ h. Fim __ às __ h.					
Início __ às __ h. Fim __ às __ h.					
Início __ às __ h. Fim __ às __ h.					

O aluno entregará esta Ficha ao seu Orientador Educativo na primeira ocasião

CATÁLOGO - DESCRITIVO DO MÓDULO

título		nº de catálogo <discp->/<nº>/<Ob./Li'OP>	
Área Disciplinar		Créditos	
Duração			
h. Totais	h. sala aula	h. sala trabalho	H. trabalho individual
T		H	- L
Módulos Precedentes			
Módulos Consequentes			

<(…)

AVALIAÇÃO MODULAR

Aluno:

Nº

Curso: _____

Disciplina:

Módulo Avaliado:

Nº de Ordem . _____

Nº de horas Previstas

Utilizadas

Indicações de Avaliação Diagnóstico:

Principais Objectivos do módulo

Principais Estratégias

Modalidades de Avaliação Utilizadas.

Obersvações

CLASSIFI

) Valores

ASPECTOS RELEVANTES DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Assiduidade	Participação	Cooperação	Responsab.	Iniciativa	Criatividade	Atit Cient.	Outros

PRINCIPAIS INDICAÇÕES DAS AUTO E HETERO AVALIAÇÕES

CLASSIFICAÇÃO FINAL DO MÓDULO:

) Valores

O Professor

Évora

de

_____ de 199

ESTRATÉGIAS DE REMEDIAÇÃO PROPÓS IA

EPRAL, 1992

<(...)

ESTRUTURA MODULAR

Curso: _____

Disciplina: _____

N^m1 Total de módulos

ORDEM DEFINIDA PELO PROFESSOR PARA LECCIONAÇÃO DOS MÓDULOS

N° N- ^o do ordem	Principais Conteúdos	Estratégias Dominantes	N ^o de horas

Esta ordem corresponde à proposta pelo programa

SIM D

NÃO D

JUSTIFICAÇÃO/ DIDÁCTICA DA ALTERAÇÃO

OBSERVAÇÕES

(necessidades especiais de materiais, instalações ou deslocações)

PROPOSTA DE POSSIBILIDADES DE TRANSDISCIPLINARIDADE:

RECOMENDAÇÕES ESPECIAIS:

O Professor

Évora, ____/____/199_

EPRAL, 1992

«(...)

CURSO ____
DISCIPLINA

Identificação do aluno

Nome _____

Processo n° _____

Filiação _____

ede _____

Naturalidade

Morada _____

B.I. n° _____

N° de contribuinte

Data de nascimento

Arq. Ident.

Data

Classificação final

Data

Professor _

Dir. Pedag.

Módulo n° _____
____ (____) valores
Data _____
Professor _____
Conteúdo (descrição sumária):

Módulo n° _____
(____) valores
Data _____
Professor _____
Conteúdo (descrição sumária):

Módulo n° _____
(____) valores
Data _____
Professor _____
Conteúdo (descrição sumária):

Módulo n° _____ (____) valores Data _____
Professor _____
Conteúdo (descrição sumária): _____

Módulo n° _____
(____) valores
Data _____
Professor _____
Conteúdo (descrição sumária):

Módulo n° _____
(____) valores
Data _____
Professor _____
Conteúdo (descrição sumária):

«(...)

LIGAÇÃO ALUNO-ESCOLA-FAMILIA

NOME: _____

CURSO _____ ANO _____ TURMA _____

DATA	ASSUNTO TRATADO	RUBRICA RESPONSÁVEL ATENDIMENTO	RUBRICA ENCARREGADO EDUCAÇÃO

REGISTO DE ESTÁGIOS

NOME: _____

CURSO _____ ANO _____ TURMA _____

Data	Objectivo Gorai	Duração	Local	Entidade Acolhedora	Apreciação da Ent. Acolhedora	Rubrica Responsável Ent. Acolhedora	Avaliação	Coordenador

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

NOME:

CURSO

ANO

TURMA

CAPACIDADE DE	DISCIPLINAS									
AQUISIÇÃO / APLICAÇÃO DE SABERES										
INICIATIVA										
COMUNICAÇÃO										
TRAB. EM GRUPO E COOP. COM OS OUTROS										
ARTICULAÇÃO COM O MEIO ENVOLVENTE										
CONCRETIZAÇÃO DE TEORIAS E PROJECTOS										
IMAGINAÇÃO / CRIATIVIDADE										
ORGANIZAÇÃO E MÉTODO										
DESTREZA MOTORA										

B)- BOM

S)-SUFICIENTE

(I)- INSUFICIENTE

(X)-SEM DADOS

ASSIDUIDADE

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO

ACTIVIDADES DE APOIO EDUCATIVO

(remediação e/ou enriquecimento)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EP

DA INTENÇÃO...

(...) A prática do professor é um desafio permanente que resiste a fórmulas, modelos, soluções externas. Por isso, ele tem que tornar-se um investigador permanente, crítico, reflexivo cuja formação/autoformação decorre de um processo de *educação*, um processo de construção do saber e do saber fazer, que ocorre numa comunidade educativa — e não de um processo de *formação* constituído pela frequência de um conjunto de cursos descon-textualizados.

"O professor concebido como um profissional do ensino — no que diz respeito à sua actividade com os alunos — e como um profissional da aprendizagem — no que se refere à sua própria educação" (Teodoro, V. D., 1992).

Os professores, organizados por grupos disciplinares, por áreas interdisciplinares ou por projectos integradores, reúnem periodicamente em tempos previstos nos horários, para planificar, reflectir, preparar, investigar,... e também para a coordenação horizontal (tratar da problemática relacionada com a sequencialidade do percurso de cada aluno ou grupo de alunos) e a coordenação vertical (tratar da articulação de conteúdos e actividades e participar em projectos que envolvam as várias disciplinas). Os níveis de coordenação dependerão da dimensão da escola, da quantidade de cursos, da partilha de poderes, da participação nas decisões,... podendo isto traduzir-se no aparecimento de diferentes estruturas de coordenação: director pedagógico, director de curso, coordenador de curso, acompanhante da PAP,... ele. (...)

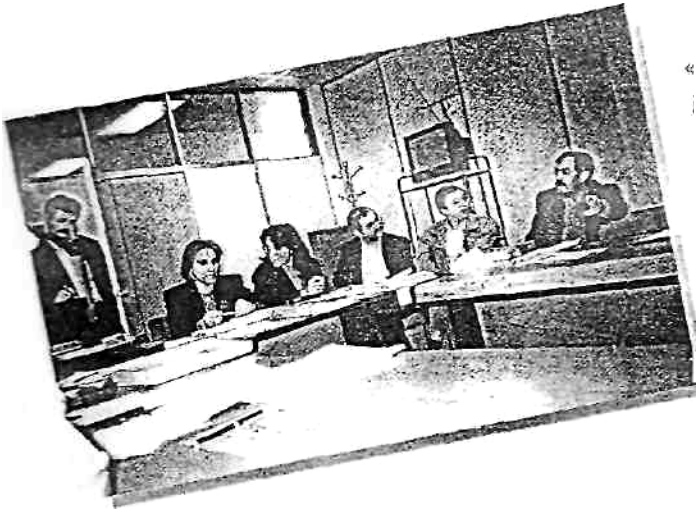
(...) No âmbito da formação contínua, e para além de acções de formação propostas pela escola ou por entidades exteriores, os professores devem desencadear todo o percurso de autoformação, ou seja, estudar, preparar, teorizar a acção educativa e reflectir sobre ela, trabalhando na preparação, na acção, na reflexão e na avaliação.

Os professores, deverão ter uma disponibilidade compatível com as necessidades do projecto educativo que contemplará a possibilidade de encontros para o trabalho reflexivo em grupo e a elaboração de material didáctico. (...)

(...) uma formação de professores que parte das práticas e dos processos, sistemática, contínua, acessível a todos, adequada ao "real" de cada um/de cada equipa docente, inserida à escala local (...)

A CONCRETIZAÇÃO

(...) De um conjunto de actividades que se **foram** desenvolvendo ao longo deste (l primeiro **ano, achamos** justo



«(...) A escola Profissional de Felgueiras nsiste num plano de formação virado para as necessidades do futuro, que passa necessariamente por um conceito de desenvolvimento integrado e europeu.

para nosso **brio** e contentamento referir aquelas que consideramos terem sido mais benéficas e marcantes para esta Escola:

- Acção sobre "**Dinâmica de Grupos**" no contexto do novo sistema de Ensino
- Acção de Formação de Professores para análise e reflexão sobre Estrutura Modular com vista à

constituição de um "Núcleo Duro"

- Actividades de Grupo no contexto do "Manual do Formador"

(-)

- Acção de (in)formação para os alunos e professores da Escola sobre: "**A comunicação nos nossos dias**".
- Acção de (in)formação sobre "**Meio ambiente e preservação da natureza**" — com a colaboração da Circunscrição Florestal do Distrito do Porto.

Actividades de Intercâmbio com outras Escolas e Instituições:

- Intercâmbio com a Escola Profissional de Cortegaça através do Curso comum de Técnicos de Controlo de Qualidade.
- Intercâmbio com diversas Embaixadas através de material de apoio didáctico (...)

Escola Profissional de Felgueiras, 1992 p

«(...) Iniciado o ano escolar, desde logo e apesar de procurarmos transmitir a todos, mas em especial aos professores, o que se pretendia com esta forma de ensino através de entrevistas, reuniões e cedência de materiais já elaborados pelo GETAP, notamos dificuldades e algumas incompreensões por parte de muitos desses professores, o que nos levou a pensar que uma acção de formação mais alargada e profunda se impunha. Recorremos então aos planos operacionais do I.E.F.P. nomeadamente ao P02.3 para formação de formadores e levamos a cabo 3 acções que decorreram nos dias 2, 4, 5 e 6 de Março, 21, 22, 23 e 24 de Abril do corrente ano, subordinados ao tema "Sensibilização à Formação Profissional e ao Ensino Modular". O número de formandos abrangidos foi de 45, e o curso contou com a colaboração de Técnicos do I.E.F.P., do GETAP e outros.

Durante alguns dias os professores participantes, uns já professores da nossa escola, e outros, professores de outras escolas, puderam ouvir falar e discutir sobre o que se entendia por estrutura modular, quais as suas implicações, dificuldades e importância.

Nestas acções foi mesmo possível explicitar de um modo mais rico o projecto que se pretende para a CIOR. As acções desenvolvidas foram seguidas pela maioria dos participantes, e atingido o objectivo pretendido.

Verificámos ainda alguns outros aspectos curiosos, sendo um deles o modo como esta acção serviu de veículo para a divulgação da escola e outro o desejo expresso por muitos dos professores presentes de virem a pertencer a esta escola quando esta aumentasse os seus quadros.

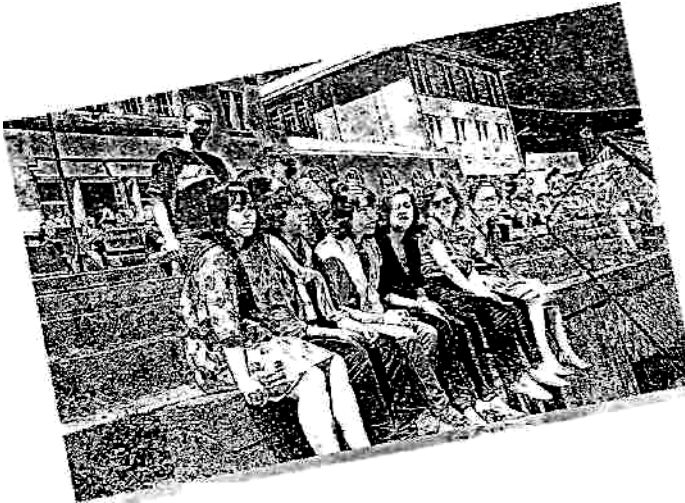
Este tipo de acções mostrou-se, pois, altamente vantajoso e deixou em aberto a necessidade de irmos a desenvolver outras, especialmente na área da avaliação: avaliação da própria estrutura modular e avaliação dos alunos (...).

Escola Profissional CIOR, V. N. de Famalicão, 1992



A PALAVRA AOS ALUNOS...

(...) Esta escola é um espectáculo. É uma escola diferente em todos os aspectos. Quando vim, senti uma mudança radical: o tratamento entre professor aluno e aluno professor é



diferente, falamos mais abertamente uns com os outros (...). Este ensino é diferente porque podemos trabalhar em casa e adiantarmo-nos nas matérias (...)

(...) A avaliação é por módulos (...)

(...) Por um lado é melhor, por outro é pior porque temos que saber para passarmos de módulo e para passarmos, temos que estudar para as disciplinas em que temos mais dificuldades (...)

outros, os professores apoiam-nos, é um tratamento mais personalizado. O próprio ambiente

é diferente exige mais companheirismo entre os colegas, conhecemo-nos melhor uns aos outros (...).

Inês, nº 3 - 1ºE, Escola Profissional Artística da Marinha Grande in Jornal «Divergências», 1992

«(...) Quanto à Estrutura Modular, está a ser bem acolhida pelos alunos sendo em sua opinião muito melhor do que o ensino tradicional, pois permite o sucesso a toda a gente e ao mesmo tempo facilita a quem compreenda a matéria, que avance mais rapidamente (...)

(...) Na base deste ensino estão os trabalhos de projecto, sempre realizados em grupo. Para que se tenha uma ideia do empenhamento dos alunos no trabalho de projecto aqui ficam alguns já realizados e outros em curso: Aparelhos, Higiene e Segurança, Feira do Lixo, Stephecons, Cultura e Subculturas, Poluição Industrial, entre outros (...)

(...) No entanto os alunos acham que deviam ser organizadas mais actividades (...)

(...) Os alunos estão muito mais satisfeitos com esta escola do que com as outras que frequentaram, embora se trabalhe muito mais e quase não se tenham tempos livres, nem mesmo quando um professor falta, porque os alunos são sempre ocupados com os projectos em curso ou com outras aulas (...)

Alexandra Martins, Escola Profissional Artística da Marinha Grande in jornal «Divergências», 1992

«(...) Os alunos falam!

Horários diferentes!? «(...) Se é para nos porem o mesmo professor a falar a manhã toda, a despejar a matéria, não queremos o sistema modular. Estou mesmo a lembrar-me de um que eu cá sei e então era uma «seca». Antes quero hora a hora (...)

«(...) Sim, concordo com a Estrutura Modular faz eliminar aqueles testes escritos horríveis, do final do período, ou do ano com revisão da matéria toda (...).»

«(...) Aqui temos que pôr à prova de outra maneira o que sabemos. Temos que aplicar os conhecimentos (...).»

«(...) Esta modalidade é muito mais trabalhosa porque nada pode ficar em branco (...) e temos que apresentar muitos trabalhos de pesquisa (...).»

«(...) O problema é ainda termos poucos materiais de apoio à nossa disposição (...).»

«(...) Acho que temos que ser mais esclarecidos no início do ano, sobre o sistema porque ele exige maior responsabilidade da nossa parte (...).»

«(...) A minha escola ainda não está a funcionar segundo este sistema, mas pelo que me disseram, fico com medo de nos tirarem a turma que é onde eu estou com os meus colegas e amigos. Então depois como é!? (...) não se convive!? (...).»

«(...) Gosto, porque eu sei o que tenho para fazer. Na minha escola podemos estar a trabalhar mesmo fora dos horários normais dos professores. Eles estão mais próximos dos alunos. Entusiasmo mais (...).»

«(...) Eu gostava mais se seguissem tudo à risca. Tenho professores que apenas nos dão mais testes sobre o mesmo tema, mas não nos dão apoio na maneira de aprender as coisas, talvez porque não tenho bases, não consigo aprender bem! Sinto que os professores têm dificuldades em atender aos que ainda não sabem e ao mesmo tempo ensinar outras coisas aos outros (...).»

«(...) Depende das disciplinas, e claro, dos professores. Mas acho que se torna tudo mais prático. Neste sistema vê-se melhor o que é preciso saber! (...).»

Testemunhos presenciais dos alunos recolhidos nas acções que o
NACCM promoveu nas Escolas Profissionais

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAS, E. S. — *O Estímulo à criatividade no contexto educacional* in Revista Portuguesa da Educação. N.º 1. Universidade do Minho. Braga, 1991.
- ALONSO, Maria Luísa — *Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional do Professor* in Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- ALONSO, Maria Luísa e BRANCO, Graça — *Profissionalismo Docente e Currículo: Uma Perspectiva de Investigação* in Actas do Fórum Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores. FENPROF. Porto, 1989.
- ALVES, José Matias — *Avaliação Pedagógica. Uma Chave para o Sucesso Escolar e Profissional* in Manual do Formador. Vol. 3. GETAP. ME. Porto, 1991.
- AZEVEDO, Joaquim — *A Educação Tecnológica. Anos 90*. Edições ASA. Porto, 1991.
- BARBIER, Jean Marie — *Elaboration de Projects et Planification*. PUF. Paris, 1991.
- BARROSO, João — *Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão da Escola: sentido de uma evolução* in Revista INOVAÇÃO. Vol. 4. N.ºs 2,3. UE. ME. Lisboa, 1991.
- BLACKBURN, V.; MOISAN, O — *La Formation Continue des Enseignants dans les Douze Etats Membres de la Communauté Européenne*. Presses Interuniversitaires Européennes. Maastricht, 5/D.
- BRU, Marc; NOT, Louis (Org.) — *Ou va La Pédagogie du Project?* Editions Universitaires du Sud. Toulouse, 1987.
- CANÁRIO, Rui — *O Estabelecimento de Ensino no contexto local*. Escola Superior de Educação. Portalegre, 1990.
- CARNEIRO, Alberto; LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela — *O Espaço Pedagógico 1. A Casa/O Caminho Casa-Escola; O Espaço Pedagógico 2. Corpo/Espaço/Comunicação*. Edições Afrontamento. Porto, 1983.
- CLÍMACO, Carmo — *Os Indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa* in Revista INOVAÇÃO. Vol.4. N.ºs 2,3. IIE. ME. Lisboa, 1991.
- COTTA, S. — *O Desafio Tecnológico*. Arménio Amado Editor. Coimbra, 1971.
- DE KETELE, J. M. — *févaluation: approche dcscriptive ou prescriptive?*. (2e edition). De Boeck Université. Bruxelles, 1991.
- DEPRESBITERIS, Léa — *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem. Dos Fundamentos a uma Proposta Inovadora*. EPU. S. Paulo. Brasil, 1989.
- FARIA, Wilson — *Teorias de Ensino e Planeamento Pedagógico*. EPU. S. Paulo. Brasil, 1987.
- GE1AP — *Modelos Contemporâneos de Avaliação* in Folhas de Divulgação 10 (trad., ed. e div.). Porto, 1990. Extraído de: Sacristam, Gimeno; Gómez, A. Pérez. La Ensenanza: Su teoria Y su práctica. 1983.

- GUILARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo — *Guia para a Organização da Escola*. Ed. Riuniti. Roma. 1983. Ed. ASA. Porto, 1989.
- GRAÇA, Marina C. — *A Formação de Formadores* in Revista INOVAÇÃO. Vol.3. N.º3. UE. ME. Lisboa, 1990.
- GRAÇA, Marina C. — *A Formação de Professores das Áreas Tecnológicas e Profissionais. Tendências Actuais* in Actas do Fórum Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores. FENPROF. Porto, 1989.
- GRAÇA, Marina C. — *Formação de Professores (FP) das EP's* in Boletim de Informação. N- 11. GETAP. ME. Porto, 1990 e número especial para a Conferência Nacional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- IMAGINÁRIO, L. — *Perfis e Áreas de Formação Profissional*. Cadernos GETAP. N- 3. ME. Porto, 1989.
- LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro — *Trabalho de Projecto 7. Aprender por projectos centrados em problemas. Trabalho de projecto 2. Leituras comentadas*. Edições Afrontamento. Porto, 1990.
- MACEDO, Berta — *Projecto Educativo de Escola — Do porquê construí-lo à génese da construção* in Revista INOVAÇÃO. Vol. 4. N.ºs 2,3. HE. ME. Lisboa, 1991.
- MARQUES, Margarida — *As Escolas Profissionais — Um Novo Modelo de Formação* in Revista INOVAÇÃO, Vol. 3. N.º 3. UE. ME. Lisboa, 1990.
- MAURI, M. Teresa; SOLE, Isabel; CÁRMEN, Lluís; ZABALA, Antoni - *El Currículum En El Centro Educativo*. ICE. Universitat Barcelona. Ed. Horsori, 1990
- NACEM (Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular) — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana. - *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais — Quadro de Inteligibilidade*. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACFM — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana. *Folha de Divulgação*. N.º 1. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACEM — ALVES, José Matias — *Avaliação Modular* in Folha de In(formação) Estrutura Modular. N.º 1. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACEM — GRAÇA, Marina — *Estratégias de Formação de Professores centradas na Escola Profissional* in Folha de In(formação) Estrutura Modular. N.º 2. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACTM — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana. *Estrutura Modular. Roteiro* in Folha de In(formação) Estrutura Modular. N.º 3. GETAP. ME. Porto, 1.ª Versão 1991. 2.ª Versão 1992.
- NÓVOA, António (Org.); HAMELINE, D.; SACRISTAN, J.; FSTLVF, J.; WOODS, P.; CAVACO, M. II. - *Profissão, Professores*. Porto Editora. Porto, 1991.
- NÓVOA, António; POPKEWITZ S. 1. (Org.) - *Reformas Educativas e Formação de Professores*. EDUCA. Lisboa, 1992.
- ORVALHO, Luísa — *Desafio das Novas Tecnologias de Informação e a Formação de formadores* in Actas do Fórum Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores, FENPROF. Porto. 1989.

- ORVALHO, Luísa — *Uma Abordagem Metacognitiva de Resolução de Problemas* - Trabalho realizado no âmbito da cadeira de Desenvolvimento Cognitivo e Sucesso Escolar do Curso de Mestrado em Ciências de Educação, Área de Especialização, Informática no Ensino. Universidade do Minho. Braga, 1990.
- ORVALHO, Luísa — *A Estrutura Modular: um projecto de inovação e mudança. Um desafio ao papel do Professor.* Comunicação publicada no Suplemento do Jornal Expresso. Outubro, 1991.
- ORVALHO, Luísa — *O Projecto educativo das EP's em Portugal: um modelo flexível de organizar a formação profissional; um processo de desenvolvimento curricular inovador* - Comunicação apresentada ao II Congresso da S.P.C.E.. Braga, 1992.
- PETRA — *Modularisation in initial vocational training: recents developments in six european countries.* Report printed and published by Centre for Educational Sociologie at the University of Edinburgh. Scotland, 1992.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. GETAP. (ORVALHO, Luísa) - *Portugal: Case Study.* Communication made at the 7th CODIESEE Consultation Meeting on «Curriculum Development in Europe: Strategies and Organization». Bucharest. Romain. 1-5 June 1992. Book/Report of the Workshop. C1DREE.
- ROMEU, S. A. — *Escola: Objectivos Organizacionais c Objectivos Educacionais.* Temas Básicos de Educação e Ensino. EPU S. Paulo, 1990.
- SALOMON, J.). — *Critérios para uma política de Ciência e Tecnologia - de um paradigma a outro* in Colóquio/Ciências. N^o 4. Ed. Gulbenkian. Lisboa, 1989.
- SALOMON, J.). — *Le Destin Technologique.* Ed. Balland. Paris, 1992.
- SILVA, T. M. N. — *A Construção do Currículo na Sala de Aula: O Professor como Pesquisador.* Temas Básicos de Educação e Ensino. EPU. S. Paulo, 1990.
- TAVARES, José — *A Aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão.* Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Aveiro, 1992.
- TFODORO, V. Duarte; FREITAS, J. Correia — *Educação e Computadores: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos.* GEP. ME. Lisboa, 1992.
- TESTAU, F. — *De la Psychologie à la Pédagogie.* Éditions Nathan, 1991.
- UNESCO - *L'approche modulaire dans l'enseignement technique.* Paris, 1988.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO — *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas.* Aveiro, Setembro, 1991.

ANEXO 1

Súmula da legislação que apoia a implementação do Projecto Educativo das EP's.

1. Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º- 46/86, de 14 de Outubro.
 - Estabelece o quadro geral do Sistema Educativo.
2. Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.
 - Cria as Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior.
3. Decreto-Lei 401/91, de 16 de Outubro.
 - Regula as actividades de formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego.
4. Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro.
 - Estabelece o quadro legal da formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego.
5. Portaria n.º 423/92, de 22 de Maio.
 - Institui um regime específico de avaliação dos alunos das Escolas Profissionais criadas pelo Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro.
6. Portaria n.º- 709/92, de 11 de Julho.
 - Aprova o modelo de diploma dos Cursos Profissionais criadas ao abrigo do disposto no Decreto -Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.

ANEXO 2

Definição de Termos/Clarificação de Conceitos

Autoformação - Autoformação não é autodidatismo mas pode ser definida como momentos em que se aprende individualmente ou em grupo (com os pares ou outros profissionais de educação) em função de objectivos de formação identificados e com o apoio de recursos adequados, Esses momentos podem ter lugar na escola, em casa, no centro de formação,... e são ritmados por auto-avaliação.

Autonomia administrativa - Capacidade da escola tomar decisões próprias de carácter administrativo/ financeiro e nomeadamente quanto a: admissão de alunos, exames, equivalências, gestão e formação de pessoal não docente, gestão dos apoios socioeducativos, instalações e equipamentos; ao nível da gestão financeira, gerir as verbas previstas no Orçamento da Escola, Fundo Social Europeu, Segurança Social, contributo dos promotores, recursos próprios...

Autonomia pedagógica - Capacidade da escola poder inserir elementos de decisão próprios, de acordo com o seu projecto educativo e no âmbito pedagógico, nomeadamente: a gestão do currículo e das actividades educativas e programas; a avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos; a gestão de espaços escolares, de tempos; o recrutamento e formação dos docentes,...

Comunidade Educativa - Integra professores, alunos, pessoal não docente, pais, encarregados de educação, autarquia, interesses sócio-económico-culturais da região.

Eficácia - Alcance ou consecução de objectivos organizacionais definidos.
A eficácia está no êxito do sistema como um todo, tanto interna como externamente.
A eficácia é complementar da eficiência. A eficácia tem a ver com a capacidade de reajustamento permanente das estratégias aos objectivos organizacionais em mudança.

Eficiência Uma organização (neste caso a escola) é eficiente quando utiliza o número de recursos (humanos, financeiros e materiais) para conseguir o máximo de resultados. A eficiência busca-se através de objectivos internos claramente definidos segundo critérios de racionalidade.

Formação de professores centrada na escola - Conceito abrangente. Engloba várias vertentes:

1. a Formação de Professores (FP) centrada nos projectos da escola e com o envolvimento das equipas de professores;
2. a FP realizada no espaço-escola como local de formação;
3. a FP centrada nas práticas dos professores;
4. a FP desenvolvida a partir da auto-organização dos professores.

Holismo - Do Grego Holos = inteiro. Equivale ao conceito de integridade e refere-se à totalidade de uma unidade (o que é diferente de "pan", que é a totalidade das partes).
Pressupõe a compreensão da realidade social e individual, como todos integrados, cujas propriedades não podem ser reduzidas a pequenas unidades. Neste sentido contrapõe-se ao individualismo e marca o significado político da educação enquanto promotora da possibilidade de livre determinação das vontades individuais.

O educador holista parte do todo que cada um é e procura desenvolver a sua integridade pessoal e inter-pessoal mesmo naquilo que releva das diferenças.

Inteligência - É a capacidade mental de emissão dum comportamento contextualmente apropriado ao ambiente, no contínuo experiencial, que envolve resposta à novidade ou automação de processamento da informação, como função das metacomponentes, componentes de realização e componentes de aquisição de conhecimentos (Stern-berg, 1985).

Metacognição - Termo introduzido por Flavell no início dos anos setenta que designa a capacidade de cada um conhecer os seus próprios modos de pensar, tomar consciência da capacidade de gerir e controlar as suas actividades cognitivas. Refere-se ao controlo consciente dos processos cognitivos, para além do conhecimento dos mesmos.

Problema - Entende-se:

- algo de que se não conhece a solução;
- questões que necessitam de uma resposta que tenha de ser elaborada pelo sujeito e não apenas recordada;
 - algo que exija criar um método para descobrir a(s) resposta(s);
- um projecto pessoal.

Profissionalidade Docente - O conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor.

Projecto - *{de projicere: lançar em frente}*. É o que se tem intenção de fazer num futuro mais ou menos longínquo (Littré).
O projecto concretiza uma intenção; coloca uma finalidade e prevê um determinado número de meios para o atingir; é designado um programa de actividades sucessivas pelas quais estes meios são postos em prática (traduzido e adaptado de BRU et NOT, 1987).
O projecto exige a observação das circunstâncias, das condições do contexto e análise sistemática do que se observa, do que se vê, do que se ouve, do que se contacta. Tudo terá que ser compreendido através de acções empenhadas. O projecto pressupõe uma ordem lógica nas acções mas a ordem possível é a que cada um lhe confere porque nela se procuram adequações, contextualizações. Formulado em termos mais operatórios, o Projecto deve provocar um consenso negociado e ser traduzido em objectivos.

Ritmo de progressão - Tempo de aprendizagens (conhecimentos, capacidades e atitudes) realizadas por cada aluno no âmbito do percurso formativo. A progressão faz-se segundo o ritmo próprio induzido pelos ambientes de aprendizagem. Não se trata de ficar à espera de uma "natural" progressão mas de provocar um ritmo de desenvolvimento.

ANEXO 3

Súmula de documentação produzida pelo GETAP ou outros para o Projecto das Escolas Profissionais

- ALVES, José Matias — *Escolas Profissionais. O Desafio vai começar* in *Correio Pedagógico*. N- 26. Porto. Jan, 1989.
- ALVES, José Matias — *Escolas Profissionais* in *Cadernos de Economia*. Ano II. N^o 6. Lisboa, Março, 1989.
- ALVES, José Matias — *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais - Um estudo de quatro situações*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização, Administração Escolar. Universidade do Minho. Braga, 1992.
- ALVES, José Matias — *Escolas Profissionais. Sentido de uma Política e os Desafios da Inovação*. Comunicação apresentada às Jornadas Flavia Criativa. E.P. Chaves, 1990, (Texto policopiado).
- ALVES, José Matias — *Avaliação dos Processos de Funcionamento das Escolas Profissionais* in *INOVAÇÃO*. Vol. 3. N^o3. IIE. ME. Lisboa, 1990.
- ANESPO — *Escolas Profissionais*. Dossiers Publimédia. Suplemento Jornal Expresso. Vol 1-13. Julho, 1991. Vol 11-12. Outubro. 1991.
- AZEVEDO, Joaquim — *Les Ecoles Professionnelles au Portugal: le suivi d'une politique contractuelle entre le Ministère de l'Éducation et les acteurs locaux*. Comunicação apresentada nas Journées Internationales sur L'Evaluation des Programmes de Vulgarisation - Développement. Toulouse, 1990. (Texto policopiado).
- AZEVEDO, Joaquim — *Escolas Profissionais e Desenvolvimento Local* in *Boletim Informativo*, n- 2. INETE. 1990.
- AZEVEDO, Joaquim — *A Educação Tecnológica*. Anos 90. Edições ASA. Porto, 1991.
- AZEVEDO, Joaquim — *Aprendizagem assente no Sistema Modular. Um Balanço*. Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA. Coimbra, 1991 (Texto policopiado).
- AZEVEDO, Joaquim — *Escolas Profissionais - Papel do Estado e da Sociedade Civil* in *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para a Educação Tecnológica e Profissional*. GETAP. ME. Porto, 1991.
- AZEVEDO, Joaquim — *Portugal; Technical and Vocational Education. Short presentation*. 1991-1992. GETAP. ME. Porto, 1992. Comunicação apresentada em Phoenix - Arizona - USA. (Texto policopiado).
- AZEVEDO, Joaquim; CARNEIRO, Roberto — *Vocational Schools in Portugal - Innovation Project of Social Dialogue and Institutional Solidarity*. Comunicação EC - US, Conference «Schools and Industry: Partners for a equality Education». Holanda, Noordwijk, 26 Jun. 1992.
- AZEVEDO, Joaquim; IMAGINÁRIO, Luís — *Uma hipótese sem fundamento* in *APRENDER*. N^o 13, 5-9. E.S.E. Portalegre, 1991.
- CANÁRIO, Beatriz — *Um contexto favorável a inovação - As Escolas Profissionais em Portugal*. Comunicação apresentada no Seminário PETRA li "Implicações da Estrutura Modular na Gestão dos Projectos Educativos". Tabuado - Torre de Nevões, 1992. (Texto policopiado).

COOPER5, & Lybrand — *Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais. A Caracterização do Sistema. Relatório final da 1ª fase do Projecto.* Lisboa, 1992.

CORREIA, Amélia; ROCHA, Conceição; SILVA, António — *Área de integração - que modelo de Interdisciplinaridade no Projecto Educativo das Escolas Profissionais?* Porto, 1992. (Texto policopiado)

CRUZ, Manuela — *Organização Pedagógica das Escolas Profissionais. Um modelo possível.* Porto, 1992. (Texto policopiado).

CRUZ, M. Teresa; AMORIM, M. Amélia — *A Formação Integral - O Papel da Área de Integração no Currículo* in Actas Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. CETAP. ME. Porto, 1991.

FIGUEIREDO, Irene — *Escolas Profissionais. Currículo e Autonomia. Relatório do Projecto de Investigação.* Trabalho realizado no âmbito da cadeira Metodologia de Investigação. Instituto de Educação. U. Minho. Braga, 1990.

FONSECA, A. — *Necessidades de Formação Técnica e Profissional em Portugal - Os Quadros Intermédios.* GETAP. ME. Porto, 1991.

FONSECA, A. — *Um Sabor Diferente. Uma Avaliação das Escolas Profissionais.* GETAP. ME. Porto, 1992.

GETAP — Folhas de Divulgação:

1. *Níveis de Qualificação Profissional.* GETAP. ME. Porto, 1989.
2. *Objectivos da Formação Técnica e Profissional.* GETAP. ME. Porto, 1989.
3. *Componentes da Formação Técnica e Profissional.* GETAP. ME. Porto, 1989.
4. *Modalidades da Formação Técnica e Profissional.* GETAP. ME. Porto, 1989.
5. *A oferta da formação nas Escolas Profissionais.* GETAP. ME. Porto, 1989.
6. *Ensino Técnico-Profissional, Escolas Profissionais, Sistemas de Aprendizagem - semelhanças e diferenças.* GETAP. ME. Porto, 1989.
7. *Perfis de formação - Cursos do nível 1, 2 e 3.* GETAP. ME. Porto, 1989.
8. *Níveis de qualificação e níveis de escolaridade.* GETAP. ME. Porto, 1989.
9. *Desenvolvimento curricular - Planos de estudos, programas, suportes didácticos - nas Escolas Profissionais.* GETAP. ME. Porto, 1989.
10. *Modelos Contemporâneos de Avaliação* (trad.). GETAP. ME. 1990.

GETAP: ALVES, José Matias (Coordenador) [et al] — *Avaliação do Funcionamento das Escolas Profissionais.* Relatório provisório. GETAP. ME. Porto. 1990. (Texto policopiado).

GETAP — *Caracterização das ofertas e da frequência dos Cursos Técnicos (ETP) e Profissionais (EP)* -GETAP. ME. Porto, 1991.

GETAP: GAMA, M. João (Coordenadora) — Manual do Formador:

Vol. I *Políticas Educativas e Sociologia da Educação.* GETAP. ME. Porto, 1991.

Vol. II *Psicologia da Educação.* GETAP. ME. Porto, 1991.

Vol. III *Teoria e Desenvolvimento do Currículo. Animação Pedagógica.* GETAP. ME. Porto, 1991.

GETAP — *Normativos 1 a 12.* GETAP. Porto, 1989.

GETAP: ORVALHO, Luísa (Coordenadora); ALVES, Matias; VOUGA, Célia; GRAÇA, Marina — *O Modelo de Estrutura Modular para as EP's. Implicações e Propostas de acção para a sua implementação.* Relatório. GETAP. ME. Porto, Dezembro 1990. (Texto policopiado).

GETAP — *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional.* GETAP. Porto, Fev. de 1991.

GETAP — *Oferta de Formação - Técnicos Intermédios para Sustentar o Desenvolvimento.* GETAP. ME. Porto, 1991.

GETAP: PORFÍRIO, Manuel (Coordenador). CORREIA, Amélia; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira. (2ª e 3ª versões). PINHO, Eduarda; RIBEIRO, Eugénia - *Integração Socioceducativa dos Alunos.* - Módulo de Animação à Distância. GETAP. ME. Porto. 1ª versão - 1989. 2ª versão - 1990. 3ª versão - 1991. (Texto policopiado).

- GETAP — Dossier de Apoio à Gestão das Escolas Profissionais. GETAP. ME. Porto, Dezembro de 1992.
- GRAÇA, Eduardo [et al] — *As Escolas Profissionais. Desafio à Sociedade* in Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- GRAÇA, Eduardo — *As Escolas Profissionais: um projecto educativo*. Comunicação no Encontro Nacional das Novas Escolas Profissionais com início de actividade em 1992/93. Lisboa, 1992. (Texto policopiado).
- GRAÇA, Marina C. — *A Formação de Formadores* in Revista INOVAÇÃO. Vol. 3. N.º 3. lie. ME. Lisboa, 1990.
- GRAÇA, Marina C. — *A Formação de Professores das Áreas Tecnológicas e Profissionais. Tendências Actuais* in Actas do FÓRUM Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores. FENPROF. Porto, 1989.
- GRAÇA, Marina C. — *Formação de Professores das EP's* in Boletim de Informação. N.º 1 1. GETAP. ME. Porto, 1990 e número especial para a Conferência Nacional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- IMAGINÁRIO, Luís — *Perfis e Áreas de Formação Profissional*. Cadernos GETAP. N.º 3. ME. Porto, 1989.
- LOUSADA, José; PINHO, Eduarda — *Inserção dos Professores no Projecto das Escolas Profissionais* in Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- MARQUES, Margarida — *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Socioeducativo como Modelo Decisional. O caso das Escolas Profissionais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Educação e Desenvolvimento. U.N.L./F.C.T.. Lisboa, 1992.
- MARQUES, Margarida — *Escolas Profissionais Artísticas, uma avaliação crítica*. Comunicação à Conferência Nacional do Ensino Artístico. Maia, Outubro 1992. (Texto policopiado).
- MARQUES, Margarida — *Abordagem Sistémica das Relações entre o Sistema Educativo e o Sistema Económico. A Participação dos Actores: o caso das Escolas Profissionais* in Actas da Conferência Nacional do Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ME. Porto, 1991 -
- MARQUES, Margarida; REQUEIO, Teresa — *Os alunos das Escolas Profissionais. Caracterização e Expectativas. Análise sociográfica* in Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ML. Porto, 1991.
- MARQUES, Margarida — *Contributos para a Análise Quantitativa da Evolução do Modelo Educativo das Escolas Profissionais* in INOVAÇÃO. Vol. 3. N.º3. UE. Lisboa, 1991.
- MARQUES, Margarida — *As Escolas Profissionais - Um Novo Modelo de Formação* in Revista INOVAÇÃO, Vol. 3- N.º 3. UE. ME. Lisboa, 1990.
- NACEM (Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular) — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana; - *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais — Quadro de Inteligibilidade*. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACEM — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana; *Folha de Divulgação* N.º 1. GETAP. ME. Porto, 1991
- NACEM — ALVES, Matias — *Avaliação Modular* in Folha de In(formação) Estrutura Modular. N.º 1. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACEM — GRAÇA, Marina — *Estratégias de Formação de Professores centradas na Escola Profissional* in Folha de In (formação) Estrutura Modular, N.º 2. GETAP. ME. Porto, 1991.
- NACEM — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana; *Estrutura Modular. Roteiro* in Folha de In(formação) Estrutura Modular N.º 3. GETAP. ME. Porto, 1.ª Versão, 1991, 2ª Versão, 1992.

- NACEM — ORVALHO, Luísa (coordenadora); ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; TEIXEIRA, Ana; — *V' Relatório de Avaliação da Experiência "Implementação da Estrutura Modular nas Escolas Profissionais" do Projecto "Plano de Concretização da Estrutura Modular nas EP's"*. GETAP. ME. Porto, 1991. (Texto policopiado).
- ORVALHO, Luísa — *Desafio das Sovas Tecnologias de Informação e a Formação de Formadores* in Actas do Fórum Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores. FENPROF. Porto. 1989.
- ORVALHO, Luísa — *Uma Abordagem Metacognitiva de Resolução de Problemas* - Trabalho realizado no âmbito da cadeira de Desenvolvimento Cognitivo e Sucesso Escolar do Curso de Mestrado em Ciências de Educação. Área de Especialização, Informática no Ensino. Universidade do Minho. Braga, 1990.
- ORVALHO, Luísa — *A Estrutura Modular: um projecto de inovação e mudança. Um desafio ao papel do Professor*. Comunicação publicada no Suplemento do jornal Expresso. Outubro, 1991.
- ORVALHO, Luísa. — *A Estrutura Modular. Um modelo organizativo de formação profissional* in Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- ORVALHO, Luísa — *A Educação Tecnológica e a Formação Profissional face ao Desafio Nacional e Europeu. Redes de parcerias*. Comunicação apresentada no Seminário PETRA II "Implicações da Estrutura Modular na Gestão dos Projectos Educativos". Tabuado - Torre de Nevões, 1992. (Texto policopiado).
- ORVALHO, Luísa — *O Projecto Educativo das EP's em Portugal: um modelo flexível de organizar a formação profissional; um processo de desenvolvimento curricular inovador* - Comunicação apresentada ao II Congresso da S.P.C.E. Braga, 1992.
- ORVALHO, Luísa — *Novos Perfis de Formação: as estratégias de valorização do ensino profissional* in PESCA E NAVEGAÇÃO. Ano XII. N^o 119, Setembro, 1992.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. GETAP (ALVES, J. Matias) *Portugal: 1'enseignement technique et professionnel et les défis des écoles professionnclcs*. Rapport national. Comunicação apresentada ao Atelier CODIESEE Technologie et production dans les programmes de 1'enseignement secondaires. Patras, 1990. (Texto policopiado).
- PORTUGAL. Ministério da Educação. GETAP (ORVALHO, Luísa) - Portugal: *Case Study. Communication made ai lhe 7th CODIESEE Consultation Meeting*, on «Curriculum Development in Europe: Strategies and Organization». Bucharest. Romain. 1-5 June 1992. Book / Report of the Workshop. CIDREE.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (CARNEIRO, Roberto) — *Palavras do Senhor Ministro da Educação por ocasião do primeiro Encontro Nacional de directores e promotores de Escolas Profissionais*. Porto, Novembro, 1989. (Texto policopiado).
- RAMOS, Fernanda - *O desafio do diálogo e do associativismo. Uma oportunidade ao desenvolvimento*. ANESPO. Comunicação apresentada no Seminário PETRA II "Implicações da Estrutura Modular na Gestão dos Projectos Educativos". Tabuado - Torre de Nevões, 1992. (Texto policopiado).
- RAMOS, Lucília — *O Modelo das Escolas Profissionais (contributos para uma reflexão teórica pertinente)* in Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP. ME. Porto, 1991.
- RIBEIRO, Eugenia; LOUSADA, António; SOARES, Rosa — *Certificação e Qualificação Profissional na Área das Artes Gráficas - Uma Experiência*. Comunicação apresentada à Conferência Nacional do Ensino Artístico. Maia, Outubro 1992. (Texto policopiado).
- ROCHA, Conceição — *Formação de Professores nas Escolas Profissionais*. Comunicação apresentada no Seminário PETRA II "Implicações da Estrutura Modular na Gestão dos Projectos Educativos". Tabuado - Torre de Nevões, 1992. (Ttexto policopiado).
- ROCHA, Conceição — *Módulos em Portugal. Experiências c Limites*. Comunicação, apresentada na Conferência Internacional PETRA "Inovações na Formação: as potencialidades da Estrutura Modular". Lisboa, 1992.

SILVA, Porfírio — *A Área de Integração como Lugar Estratégico no Desenvolvimento do Projecto Educativo de uma Escola Profissional* in Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. GETAP, ME. Porto. 1991.

VALENTE, Odete — *Estrutura Modular. Implicações na elaboração dos programas e avaliação dos alunos*. Porto, Março 1990. Adaptação e Síntese elaborada por ORVALHO, Luísa da Comunicação proferida no Hotel Tuela, no dia 12 de Dezembro 1989. (Texto policopiado).

ANEXO IV

Texto de Locução do Vídeo "E.M. nas EP's"

O que é a escola para si? E para si?

E para ti?

Todos nós temos interiorizado um modelo de escola que a maior parte das vezes, corresponde ao que designamos como escola tradicional.

Mas o que caracteriza o modelo de escola tradicional?

Tomemos um exemplo.

O espaço escola está dividido em salas por onde são distribuídos os alunos.

Para gerir e organizar os alunos durante períodos de cinquenta minutos é "colocado" um professor.

O professor depara com um número de alunos com diferentes características e ritmos de aprendizagem diversos.

Por exemplo, o João tem facilidade na comunicação escrita, possui destreza manual mas tem dificuldades de relacionamento interpessoal.

O António, por sua vez exprime-se bem oralmente e tem facilidades na Química... mas tem grandes dificuldades em Matemática, o que fez com que reprovasse já por duas vezes.

A Luísa por exemplo, não demonstra interesse pela Expressão Plástica, mas revela grande entusiasmo por todos os assuntos referentes à área da informática.

O professor dá a matéria que vem no programa sem ter atenção às diferenças dos alunos.

Para tentar romper com esta organização as Escolas Profissionais optaram pela estrutura modular que tem implicações ao nível do desenvolvimento curricular da organização da escola e das práticas pedagógicas.

Bom... vamos lá saber como está a correr o trabalho aí!...

A estrutura modular parte do conceito de módulo.

Ou seja, uma unidade de aprendizagem autónoma, integrada num todo coeso que permite aos alunos adquirirem capacidades diversificadas através de experiências ou actividades múltiplas.

Hoje em dia a palavra módulo entrou na linguagem corrente, sendo utilizado em situações muito diversas.

Em mobiliário, o termo módulo significa que está normalizado, que os elementos são completamente independentes, podendo combinar-se entre si de modos diferentes de forma a garantir coerência à diversidade das configurações.

O critério da escolha depende da concepção do construtor já que os módulos são alternativos.

Os jogos baseados no encaixe de peças é outro exemplo de organização por módulos.

Aqui um módulo é uma peça que permite diferentes configurações mediante novas relações entre os elementos ou através da junção de mais elementos.

Há assim uma maior intervenção da criatividade do construtor e um maior grau de liberdade, resultando o total das interações entre as partes.

Este sistema de módulos também se aplica no ensino, através de unidades de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma Estrutura Modular.

No modelo formativo das Escolas Profissionais optou-se por uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo de hoje.

Esta organização responde a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas:

- orientação educativa diferenciada
- apoio personalizado
- avaliação formativa

Em resumo, a estrutura modular é uma concepção que permite múltiplas escolhas de qualquer projecto. Os módulos são elementos de um processo ao serviço de um projecto e não um fim em si mesmo. Esta estrutura curricular modular no projecto educativo das Escolas Profissionais implica:

Ao nível da concepção:

- Princípios estruturantes
- Finalidades
- Critérios para a organização e articulação das componentes do currículo.

Ao nível da realização:

- Planificação das actividades
- Desenvolvimento das experiências de Ensino - Aprendizagem
- Avaliação do processo e dos produtos.

Ao nível do contexto:

- Uma nova forma de pensar e organizar a escola

Em síntese, as escolas profissionais são comunidades de formação com uma imagem própria que exigem novos papéis aos alunos; Aos professores; Aos pais;

E à própria comunidade em geral (tais como associações sindicais, empregadores, administração do estado).

A concretização da estrutura modular exige do professor uma planificação cuidadosa da acção pedagógica e articulada à diversidade das dinâmicas de aprendizagem e dos ritmos de progressão.

Se não se verificar esta conjugação e adequação de actuações podemos-nos confrontar com uma situação muito semelhante a esta:
Atenção... Atenção...

Vamos lá começar!

Como sabem esta é uma aula da área Vender e vocês como futuros técnicos de comércio vão ler de conhecer as novas realidades do comércio bem como os novos hábitos de compra dos consumidores.

Vão ter que desenvolver um espírito inovador e empreendedor.

Bem, vão ter percursos diferentes!

Assim, este grupo irá fazer um módulo que abordará as diferentes variáveis que contribuem para o sucesso de uma loja, bem como as técnicas de exposição dos produtos.

Este grupo irá fazer um módulo onde serão abordados os diferentes aspectos que tem a ver com a relação cliente/vendedor.

A Rita...

A Rita pode ir para o computador e inserir no relatório aquele gráfico que fizeram sobre a cadeia de supermercados.

Vocês já repararam concerteza, que em qualquer ramo de comércio se estabelecerem uma comparação entre as lojas, umas vão caracterizar-se por lojas "antigas" e outras que vocês não podem deixar de considerar como um novo modelo de comércio.

E onde se encontram as diferenças?

Nas montras!

Na decoração!

Na exposição dos produtos...

Oh! Setôr... o que é que nós vamos fazer?

já estamos aqui há muito tempo sem fazer nada!

Tenham paciência, eu já lá vou!

Onde é que eu ia?

... ah! já sei.

Estávamos a falar de como transformar uma loja antiga numa moderna.

Não era bem isso!

Não! Estávamos a ver onde se notam as diferenças entre as lojas...

já tínhamos visto que eram nas montras...

E nos clientes...

Dos clientes ainda não tínhamos falado!

Mas como sabem os clientes também são um factor que estabelece a diferença...

Estás com algum problema em inserir o gráfico?

Oh! Setôr, estamos há tanto tempo sem fazer nada!

Bom... então vamos cá ver o que vão fazer neste módulo

Vocês sabem que a apresentação de uma loja é importante...

As montras...

A exposição dos produtos...

Mas quem tem o papel fundamental é o vendedor!

Mas o vendedor se quer ser um vendedor de sucesso tem que aprender a identificar todos os tipos de clientes...

Pois. Eu conheço uma senhora que está sempre a pedir ao dono de uma loja que tenha uma determinada marca.

Só que ele não lhe liga nenhuma!

Acha que ele devia ligar?

O vendedor terá que saber argumentar com o cliente.

Terá que saber mandá-lo calar.

Desculpem.

Terá que saber responder às objecções do cliente.

Terá que saber fechar a venda.

E vocês também têm que fechar a boca se não ninguém se entende.

Então tu estás a jogar em vez de fazer o gráfico?

Mas Setôr, eu já fiz o gráfico!

Então faz agora um gráfico de barras.

O professor não proporcionou aos seus alunos orientação que lhes permita um trabalho autónomo.

Nem criou propostas de actividades alternativas capazes de manter os níveis de motivação intrínseca dos alunos.

Não foi capaz de preparar estratégias adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem.
O professor não organizou o espaço e os agrupamentos dos alunos em função das actividades.

Os processos de comunicação bloquearam a interacção necessária à aprendizagem significativa.

A estrutura modular reclama do professor um papel activo e reflexivo na construção de ambientes de aprendizagem.

Nesta função compete-lhe, juntamente com os alunos:

- Diagnosticar as capacidades de cada aluno.
- Orientar e acompanhar o trabalho.
- Avaliar e dar o "feed-back".
- Definir e organizar claramente as actividades.

Ainda não vai fechar pois não?

É claro que vou, já passa um minuto da hora!

Mas eu não demoro nada. Eu queria tanto provar aqueles sapatos bordeaux ■— bordeaux de Bordéus que estão aqui na montra.

Minha senhora amanhã também estamos abertos e de certeza absoluta que não vou vender os sapatos esta noite.

Volte amanhã, está bem?

Amanhã?

Sim.

Amanhã é mesmo impossível eu passar por cá!

E aqueles sapatos bordeaux iam-me ficar bem!

Está bem!

Sente-se lá!

E que número é que calça?

Acho que é o 40!

O senhor não vê que este não é o meu número?

Mas a senhora é que pediu o 40! Não fui eu.

Mas vê-se logo que uma pessoa com a minha elegância não podia usar o 40!

O senhor deveria ter reparado que me enganei!

O minha senhora: sabe quem se enganou? Fui eu que a deixei entrar depois da hora. Qual é o seu número?

Acho que é o 36!

Aí está!

Quer que mande embrulhar?

Eles ficam-me bem... mas se calhar ficava-me melhor noutra côr. Assim num vermelho mais vermelho.

Não tem?

Vermelho mais vermelho?

Assim um vermelho de raiva?

Bom, na vossa opinião, quais foram as atitudes incorrectas que o vendedor tomou perante o cliente?

Logo no início... a forma como o vendedor pretendia que a cliente não entrasse na loja não foi muito simpática!

Está bem! Mas já passava da hora! As pessoas têm que aprender a respeitar os horários!

Para mim, o mais incorrecto foi o vendedor não ter confirmado o número que a senhora calçava!

Para mim o mais importante é que o vendedor falhou porque fez tudo contrariado!

Ele nunca esteve disponível para atender a cliente.

Através do vídeo o professor criou uma situação que possibilitou uma aprendizagem activa.

Na estrutura modular a utilização de materiais didácticos diversificados permite enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

Assim o espaço aula é entendido como um lugar de trabalho técnico, prático e de reflexão, com uma dinâmica individual e cooperativa.

Bom, vamos fazer assim.

Aqui fica o balcão. Eu chego e peço.

Boa tarde. Eu queria comprar um disco.

É para o meu tio. Ele faz anos. Não sei muito bem o que lhe hei-de dar.

Que idade é que ele tem?

Bem idade... Eu pessoalmente dava-lhe vinte e poucos... trintas. Mas o meu pai por exemplo diz que ele tem cinquenta.

Mas que estilo de música?

Que estilo de música? Não sei. Penso que... calma.
Então não tem nenhum cantor favorito!

Não, eslava á espera que o senhor me ajudasse exactamente nisso.

Então eu vou buscar um disco. Pode ser que o senhor goste!

Mas um disco como? Que disco?

Júlio Pereira?

Júlio Pereira, isso é o quê?

Música clássica?

Música clássica, como? Quer dizer! O que é para o senhor música clássica?

Para mim pode ser uma coisa completamente diferente.

Música calma... clássica.

A música clássica é calma?

Sim.

Não sei. Eu acho que música clássica não deve interessar muito, porque são sempre aquelas orquestras.

É muito barulho. Talvez outra coisa...

Mais mexida?

Desculpe?

Mais mexida?

Não, não... calma... mas sem ser clássica.

Deste modo foram proporcionados momentos de trabalho em equipa que permitiram aos alunos um desenvolvimento integrado de competências, capazes de fomentar futuras atitudes profissionais na organização do trabalho, na reorganização de processos de produção e no alargamento das competências sociais, culturais e pessoais.

Quando tu vais na rua a montra de uma loja deverá convidar-te a entrar.

A montra pode revelar um produto novo surgido no mercado ou um produto com um preço mais competitivo.

No fundo ela deverá ser o espelho da loja.

Quando tu entras na loja verificas que há de diferente. Então não tem nenhum cantor favorito!

Não, eslava á espera que o senhor me ajudasse exactamente nisso.

Então eu vou buscar um disco. Pode ser que o senhor goste!

Mas um disco como? Que disco?

Júlio Pereira?

Júlio Pereira, isso é o quê?

Música clássica?

Música clássica, como? Quer dizer! O que é para o senhor música clássica?

Para mim pode ser uma coisa completamente diferente.

Música calma... clássica.

A música clássica é calma?

Sim.

Não sei. Eu acho que música clássica não deve interessar muito, porque são sempre aquelas orquestras.

É muito barulho. Talvez outra coisa...

Mais mexida?

Desculpe?

Mais mexida?

Não, não... calma... mas sem ser clássica.

Deste modo foram proporcionados momentos de trabalho em equipa que permitiram aos alunos um

desenvolvimento integrado de competências, capazes de fomentar futuras atitudes profissionais na organização do trabalho, na reorganização de processos de produção e no alargamento das competências sociais, culturais e pessoais.

Quando tu vais na rua a montra de uma loja deverá convidar-te a entrar.

A montra pode revelar um produto novo surgido no mercado ou um produto com um preço mais competitivo.

No fundo ela deverá ser o espelho da loja.

Quando tu entras na loja verificas que há diferentes formas de expor os produtos

Ou seja diferentes formas de colocar esses produtos nos moveis de exposição que estão no interior da loja

Essa exposição tem por fim criar pólos de atracção para o consumidor e facilitar-lhe assim a procura dos produtos.

Já reparaste que há lojas que conseguem estes objectivos e há outras que não têm este tipo de preocupações

Pega numa máquina fotográfica e percorre <is ruas à volta da nossa escola tentando captar exemplos de montras e expositores para que possas mais tarde analisar os diversos componentes.

O espaço de aprendizagem organiza-se através de uma interacção da sala de aula com o espaço exterior numa procura de novos recursos de formação.

O novo conceito de espaço-aula "salta" as fronteiras da sala tradicional para conquistar todo o espaço necessário à realização de actividades e de tarefas propostas a cada aluno ou grupo de alunos, nomeadamente em contexto de trabalho real.

Essas fotografias ficaram boas?

Acho que sim, Setôr.

Então como correu o trabalho de campo?

Correu bem!

Então vamos lá ver em que ponto é que estamos...

Podes ser tu a falar!

Bem... numa primeira reunião vimos quais eram os elementos que precisávamos para o nosso trabalho e assim dividimos as tarefas, Eu e a Vanda tomamos ao Centro de Documentação aqui da escola e fizemos um levantamento do que lá existia e que nos podia interessar para a realização do trabalho.

O André consultou no computador uma base de dados para descobrir informação sobre a população do bairro.

Eu e a Ana fomos á biblioteca e conseguimos encontrar bastante informação de carácter social, cultural e económico, que nos ajudou muito a caracterizar o nosso bairro.

Realizámos também um trabalho de campo, tendo leito um inquérito à população, sobre os seus hábitos socioculturais.

Bom dia. E o seguinte!

Eu sou um aluno da [-.cola de Comércio de Lisboa e gostava de lazer só duas perguntas.

Com certeza.

Costuma passar os seus tempos livres aqui na zona?

Sim, sim. Ali em cima em Campo de Ourique.

() que é que faz nos seus tempos livres?

Eu sou Escuteira, portanto ocupo os tempos livres como escuteira, ou então vou passear pelo Jardim da Estrela... ou qualquer coisa. Ando por aí.

Está certo.

Foi feita uma análise do bairro, para encontrar as zonas que privilegiavam a instalação de indústrias, as zonas comerciais e as que têm maior actividade cultural, tentámos também traçar um perfil dos habitantes destas diversas zonas.

Para além disso observámos imagens antigas do bairro e comparámo-las com fotografias actuais, registando as alterações que se verificaram.

Após a compilação, de todos estes elementos elaborámos um dossier final que foi apresentado e discutido na sala de aula com o professor de Integração e os outros colegas.

Em linhas gerais foi mais ou menos isto que fizemos.

Portanto agora com estes dados vamos tentar ver os aspectos de viabilização de uma loja de discos neste bairro.

Acham possível?

Sim. Desde que se tenha atenção aos aspectos.....

Certos aspectos.

A estrutura curricular modular pode apresentar diferentes modalidades de organização; micromódulos, módulos, macromódulos, articulados de forma Uni ou Pluridisciplinar e ainda Inter ou Transdisciplinar.

Isto permite uma gestão integrada e flexível dos programas, o que facilita o trabalho conjunto dos professores na sala de aula.

Torna-se, assim, possível uma aprendizagem significativa e integradora, desenvolvendo todas as capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras dos alunos.

Mas será que esta estrutura modular responde às exigências do projecto formativo dos jovens?

Este desafio que se coloca às escolas profissionais exige de todos os intervenientes uma atitude construtiva e reflexiva para avaliar passo a passo a qualidade deste projecto e assim permitir ao jovem profissional em cada momento, ser cidadão do seu tempo.

A **Estrutura Modular** aparece como um processo organizativo que sustenta o esforço de consolidação e desenvolvimento do projecto educativo das escolas profissionais.

A **Estrutura Modular** implica novas práticas no modo de conceptualizar e organizar a formação.

Este livro apresenta um conjunto de documentos produzidos no âmbito da **Estrutura Modular** nas escolas profissionais - textos de reflexão teórica e relatos de experiências - e, conjuntamente com o video que tem a mesma designação, constituem um documento de trabalho que pretende responder às questões frequentemente levantadas nas referidas escolas.



GETAP

Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
Ministério da Educação

Av. da Boavista 1311, 5º • PORTO
Tels.: 69 43 63, 600 26 10/21/25/39
Telex: 29832 GETAP P • Fax: 69 43 39

Av. 24 de Julho 140, 5º • LISBOA
Tels.: 60 95 00, 397 70 71
Fax: 397 40 42