



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

José Fernando Morais Moreno

As perceções e práticas dos docentes sobre as Metas de Aprendizagem numa escola básica integrada

- A supervisão como estratégia de inovação pedagógica -

Mestrado em Educação - Especialidade Supervisão Pedagógica

**Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá**

Escola Superior de Educação Viana do Castelo

Fevereiro de 2014

Ficha de Catalogação

Moreno, J. (2014). - As perceções e práticas dos docentes sobre as Metas de Aprendizagem numa escola básica integrada – A supervisão como estratégia de inovação pedagógica -. Viana do Castelo: J. Moreno. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo com vista à obtenção de Grau de Mestre em Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica.

Orientação: Prof. Doutor César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo – 2014.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Metas de Aprendizagem; Autonomia e Flexibilização Curricular; Supervisão Pedagógica; Reflexão; Mudança e Inovação

Ato Normativo - Despacho nº 1291/2010 de 19/01

Despacho de 21/06/2010

NOTA: Este trabalho foi escrito com respeito pelo novo acordo ortográfico.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Ao meu pai, que não teve a oportunidade de me acompanhar e ver terminado este trabalho, mas cuja memória me alentou nos momentos difíceis de fragilidade.

À minha mãe, fiel anjo da guarda.

À minha esposa:

Por questionar e equilibrar o meu entusiasmo e desânimo.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho deste cariz só pôde ser concretizado com o apoio e a dedicação dos que comigo colaboraram durante a realização deste trabalho, nomeadamente,

- ao meu orientador, Professor Doutor César Augusto Meira de Sá, pela forma como me orientou, pelo entusiasmo e motivação com o saber, a competência e o rigor. Pela partilha de conhecimento e experiência sobre as questões da educação e da vida.

- aos professores do Curso em Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica, pela troca de experiências;

- à escola e aos professores envolvidos no estudo de caso, pela disponibilidade, pela colaboração e pelo confronto de ideias;

- à coordenadora nacional da Educação Estética e Artística (EEA), pela oportunidade de conhecer a origem, o lar e a razão de existir as Metas de Aprendizagem;

- aos colegas do curso de mestrado com os quais partilhei momentos de descoberta, de conhecimento e de investigação;

- aos amigos e colegas de outras *performances*, pelas suas palavras de incentivo para que levasse a investigação a bom porto;

- à minha família pelo carinho e estímulo, pela paciência e impaciência com que viveram as minhas ausências neste curto mas intenso caminho.

A todos a minha gratidão pelos ensinamentos e pela confiança depositada.

Um abraço com tudo de bom...

RESUMO

O trabalho de investigação aqui apresentado tem por base um estudo centrado no papel da Supervisão Pedagógica associada às Metas de Aprendizagem.

Desenvolveu-se um quadro concetual assente em noções como o Currículo e Metas de Aprendizagem, Autonomia das Escolas, a Necessidade da Mudança e Inovação, a Flexibilização Curricular e sustentado nos princípios de Alarcão e Roldão (2008) geradores de dinâmicas e processos de crescimento profissional, que pressupõem a capacidade de estimular e desenvolver atitudes autónomas, participativas e colaborativas.

Trata-se de um estudo que tem como principal objetivo analisar e compreender as perceções e as práticas dos profissionais de ensino de um agrupamento de escola, em particular dos docentes de Artes Visuais relativamente às Metas de Aprendizagem em contexto de supervisão pedagógica.

O estudo segue uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, num estudo de caso, respondendo à necessidade de obter perceções e práticas dos docentes sobre as Metas de Aprendizagem, recorrendo-se à recolha de dados através de inquérito por questionário, a entrevistas semi-estruturadas, observação, notas de campo e recolha documental bem como a sua triangulação.

Com este estudo, foi possível compreender que, a supervisão pedagógica pode instituir-se como um plano eficaz para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola. Foi evidente que a supervisão permitiu ampliar o conhecimento sobre as Metas de Aprendizagem possibilitando uma nova visão sobre o seu contributo. Também foi exequível confirmar que a supervisão pedagógica pode constituir uma estratégia eficaz para impulsionar práticas aprendentes e, finalmente, para renovar atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas dos docentes.

Palavras-chave: Currículo; Metas de Aprendizagem; Autonomia e Flexibilização Curricular; Supervisão Pedagógica; Mudança e Inovação

ABSTRACT

The research presented here is based on a focus on the role of Supervision associated with Learning Goals study.

Conceptual framework being based on notions such as the Curriculum and Learning Goals, School Autonomy, Necessity of Change and Innovation in Curriculum and sustained easing in early Alarcão & Roldão (2008) generators dynamics and processes of professional growth developed which assume the ability to stimulate and develop autonomous, participative and collaborative attitudes.

This is a study which aims to analyze and understand the perceptions and practices of professional education of a group of schools, particularly teachers of Visual Arts in relation to Learning Goals in the context of pedagogical supervision.

The study follows a qualitative methodological approach to nature, in a case study by addressing the need to obtain perceptions and practices of teachers on Learning Goals, resorting to collecting data through questionnaire survey, semi-structured interviews, observation, field notes and document collection and its triangulation.

With this study, we understand that the pedagogical supervision can be instituted as an effective plan for the optimal development and organization of the learning process in school. It was evident that supervision allowed to increase knowledge about the Learning Goals enabling a new outlook on your contribution. It was also possible to confirm that the pedagogical supervision can be an effective strategy to boost learners practice and, finally, to renovate more autonomous, participative and collaborative attitudes of teachers.

Keywords: Curriculum; Learning Goals; Autonomy and Flexible Curriculum; Supervision; Change and Innovation

x

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE.....	xi
LISTA DE SIGLAS	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
ÍNDICE DE TABELAS	xvii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	3
1.1 - Contextualização e pertinência do estudo	3
1.2 - Identificação do problema e questões de investigação.....	5
1.3 - Objetivos do estudo	7
1.3.1 - Objetivo geral	7
1.3.2 - Objetivos específicos	7
1.4 - Organização do trabalho	8
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1 - Currículo e Metas de Aprendizagem	11
2.1.1. - Relação Competência/Objetivo	20
2.2 - Autonomia das Escolas.....	23
2.3 - A necessidade da Mudança e Inovação	26
2.4 - Flexibilização Curricular.....	30
2.5 - Supervisão Pedagógica	34
2.5.1 - Importância e necessidade da Supervisão	35
2.5.2 - O Professor Supervisor e Reflexivo: profissionalidade docente.....	38
2.5.3 - Ciclo de Supervisão: cenário(s)	45
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	51
3.1 - Fundamentação das opções metodológicas	51
3.1.1 - Desenho do estudo: Estudo de Caso	53
3.2 - Caracterização do contexto em estudo.....	56
3.2.1 - Participantes no estudo	56
3.3 - Plano de Investigação	57

3.4 - Questões de ética	58
3.5 - Instrumento de recolha de dados/técnicas de análise de dados	59
3.5.1 - Inquérito por Questionário.....	60
3.5.2 - Inquérito por Entrevista	63
3.5.3 - Observação de Aulas e Notas de Campo.....	67
3.5.4 - Análise Documental	72
3.5.5 - Triangulação Dados	76
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
4.1 - Introdução	81
4.2 - Interpretação e análise dos participantes inquiridos	83
4.2.1 - Análise e discussão dos inquéritos por questionário	85
4.3 - Análise e discussão a partir das entrevistas	93
4.3.1 - Caraterização das entrevistadas.....	93
4.3.2 - Análise e discussão das entrevistas	95
4.4 - Análise e discussão das observações e notas de campo.....	104
4.4.1 - Caraterização dos professores observados: sala de aula	104
4.4.2 - Análise e discussão de Observação Aulas e Notas de Campo	105
4.5 - Análise e discussão dos documentos	116
4.5.1 - Caraterização dos documentos	116
4.5.2 - Análise e discussão dos documentos	116
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
5.1 - Conclusões.....	121
5.2 - Limitações	129
5.3 - Recomendações.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	144
ANEXOS	149
Anexo 1: Carta de comunicação entidade em estudo	150
Anexo 2: Inquérito por Questionário	151
Anexo 3: Objetivos e Guião Entrevista Semiestruturada GP	153
Anexo 4: Objetivos e Guião Entrevista Semiestruturada EM.....	156
Anexo 5: Transcrição Entrevista GP.....	159
Anexo 6: Transcrição Entrevista EM.....	163
Anexo 7: Grelha Registo de Observação de Aulas	172

LISTA DE SIGLAS

AV – Artes Visuais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB - Ensino Básico

EEA - Educação Estética e Artística

EGDCN - Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional

EP - Expressão Plástica

EV - Educação Visual

EVT - Educação Visual e Tecnológica

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos participantes no estudo ($n=32$)	57
Quadro 2: Plano de Investigação	58
Quadro 3: Dimensões e objetivos do Questionário aos docentes	63
Quadro 4: Dimensões e objetivos das Entrevistas I e II	65
Quadro 5: Dimensões e objetivos das Fases de Observação	70
Quadro 6: Síntese da análise documental	73
Quadro 7: Distribuição dos professores por sexo, idade, formação, regime de contrato, anos de serviço e cargos que desempenha no atual ano letivo ($n=3$)	84
Quadro 8: Categorias e subcategorias da entrevista GP	94
Quadro 9: Categorias e subcategorias da entrevista EM	95
Quadro 10: Distribuição dos professores por sexo, idade, formação, regime de contrato, anos de serviço e cargos que desempenha no atual ano letivo ($n=3$)	104
Quadro 11: Tempos letivos observados em cada docente	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos participantes no estudo ($n=27$)	85
Tabela 2: Sobre o conhecimento do documento “Metas de Aprendizagem”? ($n=27$)	87
Tabela 3: De onde provem o conhecimento que possui sobre o documento “Metas de Aprendizagem”? ($n=27$)	88
Tabela 4: Sobre a importância da atribuição ao documento “Metas de Aprendizagem”? ($n=27$)	89
Tabela 5: Quais são os principais objetivos das “Metas de Aprendizagem”? ($n=137$)	90
Tabela 6: De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola? ($n=159$)	91

CAPÍTULO



INTRODUÇÃO

“ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo.
E o todos começa em cada um de nós”
(Alarcão, 1994, p. 186)

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo apresenta-se a introdução, realça-se a contextualização e pertinência do estudo, identifica-se o problema e questões da investigação, colocam-se os objetivos do estudo e apresenta-se a organização do trabalho.

1.1 - Contextualização e pertinência do estudo

As Metas de Aprendizagem inserem-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (EGDCN) que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Este projeto, proposto pelo Ministério da Educação Português surge como uma possível resposta aos resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia (ME, 2010). O *Programme for International Student Assessment* da *Organisation for Economic Co-operation and Development*, responsável pela avaliação dos sistemas de ensino em todo o mundo, aponta o nível de qualidade, de organização, de flexibilidade e de cultura no currículo como suporte para a melhoria das Metas de Aprendizagem (OECD, 2012).

Em Portugal, a estrutura atual do ensino básico e secundário resulta da sobreposição de tradições de escolarização muito diferentes, que foram sendo construídas após sucessivas reformas estruturais consolidadas ao longo do século XX (ME, 2010). Neste novo milénio, isto é, nesta primeira década de século, parece ter surgido a necessidade de uma nova abordagem curricular e consequente estabelecimento de um quadro de *Níveis de Referência para o Currículo Nacional*, tendo em conta os padrões internacionais, a experiência portuguesa e os resultados da investigação sobre fatores que determinam a eficiência dos sistemas educativos (Precatado & Carvalho, 2010).

Esta abordagem, pretende desenvolver de forma ordenada as Metas de Aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Com efeito, no nosso país, a publicação do Despacho nº 17169/2011, de 23 dezembro, veio cessar as competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001), deixando este de se constituir um documento orientador do Ensino Básico (EB).

Para entender o projeto Metas de Aprendizagem temos que considerar que o próprio surge na linha de mais uma mudança curricular que está ao dispor da comunidade educativa, como instrumento de apoio à gestão do currículo a ser utilizado livremente pelos professores no seu quotidiano. Esta ideia é defendida por Roldão (1999b), ao salientar que o professor deve estabelecer uma relação com o currículo e a forma como o operacionaliza em função das condições de trabalho, dos alunos e das Metas de Aprendizagem. Também Alonso (2003) partilha da mesma opinião, considerando que cada agente educativo e nomeadamente o professor, deve ser portador de diferentes habilidades e capacidades reflexivas, investigativas, criativas e participativas para se adaptar e participar nos processos de mudança estruturais e curriculares. Assim, caberá ao professor a apropriação do novo projeto Metas de Aprendizagem.

Sendo o ano letivo 2011/2012 um ano probatório na implantação deste projeto no agrupamento de escolas em estudo, importa analisar e compreender, através de um processo superviso, de que forma as Metas de Aprendizagem poderão constituir-se como um instrumento e uma referência importante no que toca à melhoria de qualidade e eficácia do próprio processo ensino aprendizagem. Deste modo, crê-se que este estudo, seja uma oportunidade para compreender e ajudar a desenvolver um rumo de mudança e de inovação proposto para o EB, nomeadamente na instituição em análise. Neste sentido, o olhar superviso deverá constituir-se como uma presença capaz de gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008) capazes de estimular e desenvolver atitudes autónomas, participativas e colaborativas.

Na atualidade, a escola e a profissão de professor são hoje um desafio. Assim, a progressiva autonomização e consequente responsabilização inerente, convertem o olhar superviso essencial como meio para repensar as vantagens junto de uma escola que se pretende reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas.

Cientes que, qualquer alteração curricular e estrutural obriga a alterações de postura educativa (De Ketele, 2011), e que esta, por sua vez, deverá conduzir à melhoria do ensino e à adoção de novos padrões de interação pedagógica (Vasconcelos, 2010), parece-nos ser de todo pertinente procurar dados mais objetivos, fiáveis e consistentes do ponto de vista científico de forma a compreender a perceção e as práticas dos

diferentes participantes no estudo em relação às Metas de Aprendizagem recorrendo ao olhar superviso desenvolvidos pelo investigador.

Por fim, o interesse neste tema é justificado pelo envolvimento do investigador e dos participantes na implantação do projeto Metas de Aprendizagem no seu contexto escolar que se pretende, aquando da sua utilização, que seja uma melhoria organizacional e pedagógica.

1.2 - Identificação do problema e questões de investigação

O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (Nóvoa, 2003, p. 7)

Roldão (1999b), salienta que o professor deve estabelecer uma relação com o currículo e como o operacionaliza em função das dinâmicas criadas. De acordo com Alonso (2003), o professor é um profissional equipado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontado no quotidiano. Constantemente, o professor é estimulado a explorar novos processos de ensino aprendizagem, onde lhe são exigidos diferentes habilidades e capacidades para se adaptar e participar nos processos de mudança. E, por isso, deve ser um orientador, gestor e solucionador de ações para o sucesso.

Importa também realçar que comportamentos de mudança e inovação abarcam muitas dúvidas e opções entre os professores, pois a tendência parece ser a existência de uma resistência face às mudanças de processos normativos (Fernandes, 2000). Para desenvolver esta conjuntura, Benavente (1992) salienta que deve haver um elevado grau de participação por parte de todos, no desenvolvimento de processos mais modernos e competitivos. Esta mudança só é possível construir-se se houver entendimento ativo dos atores educativos na construção da mudança. Por consequência, a instituição escolar deve estar de igual modo a pensar em si própria, refletindo sobre as suas dinâmicas, bem como sobre as práticas pedagógicas dos seus atores (De Ketele, 2011).

O Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro, foca a cessação das competências essenciais do CNEB 2001 e o Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril, visa a revisão do CNEB com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal. Estes normativos conduzem para uma nova abordagem curricular que pretende assegurar uma educação com maior qualidade nas escolas e consequentemente o sucesso dos alunos.

É também de realçar que, face às exigências e necessidades dos contextos atuais, este instrumento de apoio à gestão curricular venha a ser considerado mais estimulante para uma efetiva concretização das aprendizagens curriculares de maneira a garantir a provisão de um ensino aprendizagem fundamental, efetivamente universal.

O caráter inovador do projeto Metas de Aprendizagem revela uma transformação que se pretende que seja absorvida pelos profissionais de ensino. Assim, é neste sentido, que se propõe o desenvolvimento deste projeto, que tem como propósito analisar e discutir a perceção dos diferentes participantes no estudo em relação às Metas de Aprendizagem, bem como observar em contexto de sala de aula a sua prática, recorrendo para isso a estratégias de supervisão pedagógica.

Tendo por base o exposto, a implementação do projeto Metas de Aprendizagem na escola básica integrada em estudo foi, por si só, o ponto de partida para levar avante a questão que serve de base para este projeto: **Quais as perceções e as práticas dos profissionais de ensino de um agrupamento de escola, em particular dos docentes de Artes Visuais relativamente às Metas de Aprendizagem?**

Sobre a problemática enunciada foram delineados quatro questões de investigação:

- a) Que importância atribuem e que conhecimentos possuem os docentes sobre a forma como as Metas de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento e a organização do processo ensino aprendizagem?
- b) Que perceções possuem a diretora do agrupamento de escolas e a coordenadora nacional de Educação Estética e Artística relativamente às Metas de Aprendizagem e sua implementação?

- c) Que práticas implementam os docentes envolvidos no estudo associadas às Metas de Aprendizagem?
- d) Que estratégias de supervisão pedagógica contribuem para identificar e melhorar as perceções e as práticas dos professores na sala de aula em relação às Metas de Aprendizagem e serem capazes de estimular e desenvolver atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas?

1.3 - Objetivos do estudo

1.3.1 - Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo geral analisar e compreender as perceções e as práticas dos docentes de uma determinada escola bem como entender a dinâmica de crescimento profissional desses docentes.

1.3.2 - Objetivos específicos

No sentido de dar resposta a cada uma das questões da investigação anteriormente formuladas e para um melhor esclarecimento do problema em estudo, foram definidos os seguintes objetivos parcelares que se apresentam de forma discriminada:

- a) Identificar e compreender a importância e os conhecimentos que os docentes têm sobre as Metas de Aprendizagem e relacioná-los sobre a forma como este instrumento contribui para o desenvolvimento e a organização do processo ensino aprendizagem da escola.
- b) Analisar e perceber as perceções da diretora do agrupamento de escolas e da coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem de Educação Estética e Artística sobre as Metas de Aprendizagem.

- c) Perceber que práticas implementam os docentes envolvidos no estudo associadas às Metas de Aprendizagem.
- d) Tentar compreender de que modo as estratégias de supervisão pedagógica podem contribuir para identificar e melhorar as percepções e as práticas dos professores na sala de aula em relação às Metas de Aprendizagem e se estas são capazes de estimular e desenvolver atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas.

1.4 - Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, faz-se a introdução, onde se realça a contextualização e pertinência do estudo, identifica-se o problema e questões da investigação, colocam-se os objetivos do estudo e apresenta-se a organização do trabalho. Foi o que fizemos até ao presente momento.

Segue-se o segundo capítulo onde se apresenta o que da revisão bibliográfica foi selecionado e considerado relevante para o desenvolvimento deste estudo, nomeadamente cinco temas centrais: (i) o currículo e as Metas de Aprendizagem; (ii) a autonomia das escolas; (iii) a necessidade da mudança e inovação; (iv) a flexibilidade curricular e (v) a supervisão pedagógica.

No terceiro capítulo referem-se as opções metodológicas, a caracterização do contexto em estudo, os participantes e os instrumentos de recolha dados seguido no estudo e necessário para a sustentação da investigação, bem como o plano de investigação.

No capítulo quarto elabora-se a apresentação, análise e interpretação dos resultados e apresentam-se as respostas às questões do estudo.

No quinto e último capítulo apresentam-se as conclusões, indicam-se as limitações, apresentam-se sugestões para possíveis estudos e são apresentadas as considerações finais.

Finalmente, indicam-se as referências bibliográficas, normativas e os anexos que consideramos ser pertinentes para compreender o objeto de estudo.

CAPÍTULO

II

REVISÃO DA LITERATURA

“A atividade de rever a literatura existente implica um processo de transformação, uma passagem da informação ao conhecimento. A informação está nos livros, e artigos (...).

O conhecimento está nas pessoas.”

(Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010, p. 22)

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo faz uma abordagem às temáticas consideradas relevantes para a fundamentação teórica deste estudo, nomeadamente nas problemáticas previamente definidas: Currículo e Metas de Aprendizagem; Autonomia das Escolas; A necessidade da Mudança e Inovação; Flexibilização Curricular; Supervisão Pedagógica.

2.1 - Currículo e Metas de Aprendizagem

A discussão do currículo está na ordem do dia nos debates políticos nacionais e internacionais. Na opinião de Marques e Roldão (1999), o debate sobre o currículo deve estar nas preocupações das escolas, como também deve fazer parte das inquietações dos professores e do discurso educativo em geral. Ribeiro (2000) ressalta que a diversidade de funções e de conceitos de currículo depende das perspetivas que se adotam. Assim, o currículo acaba por ser o resultado do conflito de interesses e dos valores dominantes que regem os processos educativos.

No contexto prático, o currículo destaca-se por receber múltiplas influências, originando uma complexa teia dinâmica em constante mutabilidade.

O currículo, embora apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, (...)) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (Pacheco, 2001, p. 20)

Roldão (2009) define currículo como sendo o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 32). Goodson (1997) e Pacheco (2005) consideram o currículo escolar um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos específicos. Focam que o currículo tem associado a si duas dimensões: a ideia

de projeto e prática. Realçam que qualquer que seja a natureza de definição do currículo, seja um conjunto de intenções para serem resolvidas na prática.

A perspectiva da construção do currículo na *práxis* é invocada por Roldão (1998) e Pacheco (2000a) como dependente de uma estrutura simplificada de objetivos, competências e aquisições essenciais pretendidas. Assim, a harmonia no currículo consiste na criação e na manutenção de relações visíveis entre os intentos e as experiências de aprendizagem do quotidiano. Neste sentido, acresce salientar que a ideia de uma reforma é, sobretudo, a de criar condições de inovação localmente por parte das instâncias centrais (Pacheco, 2001). Entenda-se que a eficácia de uma comunidade docente depende dos princípios e características do seu contexto, bem como do empenho e do entusiasmo que todos os intervenientes entendam como meta de qualidade para o ensino aprendizagem.

Estas definições mostram-nos que o currículo veicula não só o conhecimento, mas também a prática, verificando-se que o mesmo para além da componente académica, também abrange um conjunto de intenções. É também neste sentido que Roldão (1999b) refere que o currículo é “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 23).

Seja qual for a perspectiva que se adote, o professor é o principal promotor do desenvolvimento do currículo, sendo responsável pela orientação do processo ensino aprendizagem. Neste sentido, o professor é aquele que ensina e é capaz de gerar e gerir formas de fazer aprender alguma coisa a alguém, sendo igualmente aquele que se deve pautar pela procura de formas eficazes de ensinar os seus alunos, estabelecendo uma relação com o currículo e com a forma como o operacionaliza em função das condições de trabalho e dos alunos. O professor, para Zabala (2000), deve deixar de ser um simples consumidor de currículo para passar a ser o próprio arquiteto do currículo. Deste modo, uma atitude investigativa, reflexiva e crítica e sobretudo uma cultura colaborativa entre os docentes, é essencial para a construção do currículo.

Para um melhor entendimento deste paradigma, cabe aqui fazer referência à cultura docente. Na opinião de Lima (2002), são necessários três critérios principais: (i) amplitude da interação; (ii) frequência da interação e (iii) abrangência da interação. Sobre a primeira, *amplitude da interação*, o autor entende que os membros da organização

devem interagir com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham para considerar-se uma cultura forte. Relativamente à segunda, *frequência da interação*, é afirmado que as relações entre os colegas devem ser promotoras e resultantes de contatos frequentes. Já sobre a última, *abrangência da interação*, o autor crê que as relações entre os intervenientes devem abranger não só um conjunto diverso das áreas da vida profissional, mas também nas questões específicas de trabalho.

Na perspectiva de Morgado e Pacheco (2011), são necessários quatro tipos de cultura curricular nos contextos escolares: (i) cultura curricular prescritiva; (ii) cultura curricular contextualizada; (iii) cultura curricular normativista e (iv) cultura curricular projetual. Sobre o primeiro ponto, *cultura curricular prescritiva*, o autor entende ser uma construção que obedece a uma racionalidade técnica em que as principais decisões são tomadas pela administração central, já que é ela que tem um papel determinante nas decisões sobre a substância, a forma e a operacionalização do currículo. Segundo Barroso (1999), esta forma de cultura curricular baseia-se numa autonomia decretada. Relativamente à *cultura curricular contextualizada*, pode-se encontrar uma cultura designada, segundo Morgado e Pacheco (2011), de autonomia situada, ou seja, uma autonomia que reconhece as decisões curriculares nos atores escolares, partindo de referenciais pré estabelecidos. Na *cultura curricular normativista*, prevalece a perspectiva normativa, fruto de uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas. Aqui, pode-se encontrar o binómio entre a teoria e a prática. Ou seja, surgem discursos como forma de construção da autonomia e prevalecem as decisões curriculares da administração, respetivamente. Segundo o mesmo autor, estamos sobre a presença de uma autonomia de negação, isto é, apesar do reconhecimento dos discursos e das ideias, a autonomia é habitualmente negada no contexto escolar. Por fim, sobre o último ponto, *cultura curricular projetual*, cabe aos principais atores a responsabilidade da recontextualização e implementação dos projetos curriculares, que, na perspectiva de Barroso (1999), designa-se por uma autonomia construída. Entende-se, portanto, que se trata de uma autonomia na presença de práticas e soluções colaborativas entre os diferentes atores escolares.

Estudos internacionais, promovidos por organizações como a *Organisation for Economic Co-operation and Development*, a *Association for the Evaluation of Educational*

Achievement, a *Comissão Europeia* (CE), corroboram para a necessidade de se elaborar um documento integrador da diversidade de normativos de natureza curricular existentes, resultantes de reformas e intervenções diversas nos últimos anos.

Socialmente, só desde os anos noventa é que se começa a vulgarizar o termo currículo em Portugal, nomeadamente na sequência das designadas reformas curriculares (Goodson, 1997).

De forma a uma melhor compreensão sobre a atualidade curricular em Portugal, cabe traçar aqui um breve historial das reformas curriculares que se verificaram no nosso país. Após a publicação em Portugal, em 1980, do primeiro livro sobre currículo, intitulado *Desenvolvimento curricular*, da autoria de Carrilho Ribeiro, é criado em 1986 o documento, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Destaque relevante para as últimas orientações curriculares em Portugal como o CNEB 2001, os Programas 1991 (Normas para o Currículo e Avaliação em Matemática Escolar), 2007 (Programa de Matemática do Ensino Básico), 2009 (Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico), entre outras orientações intermédias emitidas pela Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

É de realçar que a reorganização curricular do ensino básico introduzida pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, contribuiu para a construção de um currículo nacional que estabelece um conjunto de aprendizagens e competências essenciais e estruturais assentes no processo flexível de procura de respostas diferenciadas e adequadas às necessidades e características de cada aluno, escola ou região.

Recentemente, surge o Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, a promulgar que o documento CNEB – Competências Essenciais deixa de constituir um documento orientador do EB em Portugal. Assim sendo, na perspetiva da alteração curricular atualmente em vigor, se entende que as Metas de Aprendizagem surgem e inserem-se na EGDCN, no seguimento delineado pelo ME do XVIII Governo Constitucional, em dezembro de 2009. Segundo o Conselho Nacional Educação (CNE, 2010), o programa, *Desafios da União Europeia para 2020* veio contribuir, ajudar e enfatizar este processo. Neste seguimento, o ME 2021 veio cruzar-se com o Programa Educação 2015, cujo objetivo pretende aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política

educativa, a partir do ano letivo 2010 - 2011 (Parecer nº 4/2011, de 7 de janeiro) e este consequentemente com as Metas de Aprendizagem. De acordo com o ME 2021 (2010), a declaração da Organização das Nações Unidas a favor dos objetivos do Milênio realça ser necessário um enorme esforço para alcançar as Metas de Aprendizagem.

Na opinião de Anderson-Levitt (citado por Pacheco, 2011b), a educação deverá procurar um diálogo comum sobre as reformas, com o objetivo de tornar o currículo a nível mundial mais uniforme relativamente aos seus conteúdos. Deste modo, as Metas de Aprendizagem são vistas como um documento que, desde a sua origem, pretende celebrar e levar avante um compromisso com os objetivos que a educação deve alcançar no futuro. Esta medida insere-se, segundo Precatado e Carvalho (2010), no estabelecimento de um quadro de *Níveis de Referência para o Currículo Nacional*, tendo em conta os padrões internacionais, a experiência portuguesa e os resultados da investigação sobre fatores que determinam a eficiência dos sistemas educativos.

Foi neste contexto e orientações que se elaboraram e publicaram em Portugal, as Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico (ME, 2010). Assim, foram defendidas pela então Ministra Isabel Alçada:

O projeto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, pode organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino aprendizagem adequando-o aos seus alunos. (ME, 2010)

Cabe afirmar que as Metas de Aprendizagem foram inicialmente desenvolvidas pelo ME, pela DGIDC e pelo Instituto Educação da Universidade Lisboa, em fases distintas, até o ano de 2013.

Ressaltamos que o Despacho nº 5306/2012, de 18 abril, expressa ser da maior importância a reformulação das Metas de Aprendizagem iniciadas em 2010 já que mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino. O mesmo despacho manifesta que, a forma como foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então CNEB criou obstáculos tanto à autonomia

pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo.

Recordamos que as Metas de Aprendizagem começaram em janeiro de 2010, com o objetivo central, segundo o CNE 2010, da elaboração das Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar, EB e Secundário. Estas deverão servir de orientação para todos os intervenientes no processo educativo, particularmente os professores, relativamente a estratégias de ensino e a estratégias de avaliação dos resultados da aprendizagem, tomando como referência a explicitação das competências que os alunos devem evidenciar no final de cada um dos ciclos de escolaridade (ME, 2010). No global, o projeto Metas de Aprendizagem foi concebido com a finalidade de disponibilizar instrumentos para avaliação nas várias disciplinas ou áreas curriculares.

No que respeita à ideia central das Metas de Aprendizagem, Afonso (2010), refere, que a ideia não é fazer mais uma reforma, nem revogar o que está, mas produzir um instrumento que possa constituir um saldo positivo, no sentido de uma melhor organização do trabalho com os alunos. Por sua vez, Roldão (2010), enfatiza que o ponto de partida das Metas de Aprendizagem:

... [é] objetivar os resultados de aprendizagem que se espera que todos os alunos alcancem nas diferentes áreas ou disciplinas no final de cada ciclo e nível de escolaridade. O documento a produzir será um clarificador e organizador dos planos de estudo e programas existentes, constituindo um referencial não só para o trabalho dos professores e para a avaliação do desempenho dos alunos, mas também para os alunos, pais e público em geral. (p. 1)

Esta perspetiva já era objetivada anteriormente, onde se afirmava que todas as novas configurações propostas de alteração curricular deveriam ser no sentido da rutura da tradição uniformista do passado, tornada ineficaz no tempo atual, e em favor de uma maior autonomia e responsabilização das escolas pelos seus projetos curriculares (Roldão, 2005). No que se refere à utilização das Metas de Aprendizagem, a expectativa é que a sua aplicação nunca deverá ser obrigatória, mas sempre voluntária (ME, 2010). Na opinião de Formosinho (2010), esta nova forma de organização envolve dificuldades, apesar da experiência de algumas escolas mostrar que é possível a sua realização, enquanto Roldão (2009) considera-a como o elemento definidor da estratégia de ensino.

Deste modo, pretende-se que exista uma concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

Pacheco (2011a) define as Metas de Aprendizagem como: (i) uma listagem de resultados esperados; (ii) uma listagem de *performances*; (iii) uma listagem daquilo que o aluno deve saber e fazer; (iv) uma mensurabilidade do que deve saber; (v) uma identificação do que é fundamental saber e (vi) uma demonstrabilidade do que realmente sabe. Estes referenciais servem para a graduação dos níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos numa determinada área do currículo e assim, desta forma poderem ser vistas como instrumentos normativos de avaliação das aprendizagens. Segundo Pacheco (2011a), existe uma tendência global que está afetar os sistemas educativos internacionais, contudo, a nível nacional está-se a introduzir na organização curricular do ensino básico e secundário a linguagem formulada ao nível das Metas de Aprendizagem. O autor realça igualmente que esta mudança curricular responde a duas finalidades: (i) o estabelecimento de um quadro de referência de saberes básicos para o currículo nacional e (ii) a determinação de um sistema de avaliação mais eficaz e comparável, nacional e internacional. Assim, o controlo da educação deixa de ser feito na base da formulação de objetivos (intenções de aprendizagem) e passa a ser realizado por aprendizagem centrada nos resultados *outcomes-based learning*, ou seja, o currículo visa sempre metas, saberes e competências que deverão, numa lógica de equidade ser comuns, o que não implica que sejam perseguidos e alcançados através de um menu curricular único (Roldão, 2005).

As Metas de Aprendizagem visam assegurar uma educação de qualidade nas escolas com base na implementação e organização do currículo escolar face ao novo instrumento de trabalho cedido pelo ME para que se possa marcar a diferença na organização curricular, no cumprimento das metas e acima de tudo no sucesso dos alunos, sem perder do horizonte a pretensão de melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

A elaboração das Metas de Aprendizagem em cada disciplina ou área disciplinar baseiam-se em cinco pressupostos: (i) as Metas de Aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal,

constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados; (ii) as Metas de Aprendizagem serão sempre expressas em termos de desempenho esperado por parte do aluno; (iii) as Metas de Aprendizagem integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões, os processos de construção e uso do conhecimento, e as atitudes e valores implicados quando for o caso; (iv) as Metas de Aprendizagem para cada área ou disciplina são estabelecidas para o final de cada ciclo, sendo indicados níveis referenciais do seu desenvolvimento, para cada um dos anos que o constituem, exceto na Educação Pré-Escolar, em que apenas se elaboraram metas finais e (v) as metas são suscetíveis de gestão diversificada por cada escola (ME, 2010). Estruturalmente, as metas orientam-se segundo uma coerência vertical de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, e procuram alguma articulação horizontal (entre as várias áreas ou disciplinas).

Enquanto Hargreaves e Fink (2007) destacam as metas como sendo as grandes transformadoras dos objetivos a curto prazo, em oposição, Pacheco (2011a) afirma que as atuais Metas de Aprendizagem equivalem a objetivos mal formulados, tornando-se, acima de tudo, num documento estratégico de regulação do currículo nacional, enquadrado na denominada educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Afirma, ainda, que as Metas de Aprendizagem funcionam como balizas curriculares de progressão que proporcionam uma série de apoios que ajudam o aluno a dominar saberes considerados instrumentos optativos de gestão para os professores na prática, podendo tornar-se instrumentos de um forte controlo. Deste modo, entende-se que a regulação do percurso dos alunos deverá ter em conta a forma de organização do conhecimento e das situações de aprendizagem. As Metas de Aprendizagem supracitadas são como um artefato que dá aos novos programas de estudos um ar de *dejà vu*, estando próximas das tradicionais listas de objetivos elaboradas nos clássicos programas de estudos por objetivos. Desta forma, entende-se que as Metas de Aprendizagem têm a função de materializar informação útil e adequada à avaliação, representando uma estratégia de afirmação do currículo nacional organizado por resultados e menos por objetivos ou conteúdos.

Crato (2011), sobre as Metas de Aprendizagem afirma que:

Há uma coisa muito positiva, (...) que são as Metas de Aprendizagem. Nós temos uma série de programas que são fracos, estão mal estruturados, são palavrosos, pouco claros nos objetivos. E quando isso acontece o próprio ensino sofre muito. O facto de serem traçadas metas, conhecimentos concretos, mensuráveis, objetivos com o que os alunos têm que saber em cada ano de escolaridade, é altamente positivo. (Crato, 2011, p. s/p)

Importa salientar que as Metas de Aprendizagem são um contributo para a concretização de objetivos na educação, ou seja, o cruzamento da análise do projeto Metas de Aprendizagem com o Programa Educação 2015. A sua consecução fará evoluir os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares através de uma melhoria consistente dos resultados. Assim, no contexto globalizante em que nos encontramos cada vez mais, Pacheco (2011a) realça que o esforço deve ser focalizado no reforço do currículo nacional e no controlo dos resultados de aprendizagem, para que o currículo funcione cada vez mais como um instrumento de formação que cabe dar respostas aos novos desafios globais, isto é:

[o] estabelecimento de Metas de Aprendizagem (mensuráveis por níveis, ciclos e anos), o que está em sintonia com as políticas da educação que têm vindo a ser implementadas, serve de referencial para a validação de modalidades de avaliação ligadas às classificações (avaliação sumativa), aos critérios (avaliação aferida) e à compatibilidade nacional e internacional (avaliação normativa). (Pacheco, 2011b, p. 86)

Em suma, as Metas de Aprendizagem são o regresso aos objetivos curriculares de nível/ciclo/ano e aos objetivos mínimos, só que trabalhados no sentido da avaliação de competências.

Face à confusão entre as Metas de Aprendizagem concretas com objetivos muito vagos e gerais, o Despacho nº 5306/2012, de 18 abril, veio instituir as Metas Curriculares com o objetivo de desenvolver o ensino de forma mais consistente.

A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino. (Despacho nº 5306/2012, de 18 abril, p. 13952)

Assim, revela-se crucial a reformulação das Metas Curriculares para as diferentes disciplinas do ensino Básico e Secundário, passando estas a assumirem -se, por todos e em cada disciplina, como uma referência fundamental no ensino.

Deste modo, atualmente, o processo de Revisão da Estrutura Curricular já alterou a nomenclatura de Metas de Aprendizagem para Metas Curriculares. O Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto procedeu à homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico. Estas pressupõem a formulação de novas metas mais claras, que possam constituir um elemento de referência para a aprendizagem dos alunos e para a monitorização e avaliação dessa aprendizagem. Assim sendo, estão em curso, numa primeira fase (2013/2014), trabalhos de elaboração de Metas Curriculares para as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Tecnologias de Informação e Comunicação, Português e Matemática do Ensino Básico. Numa segunda fase, serão elaboradas Metas Curriculares para as restantes disciplinas do Ensino Básico e do Ensino Secundário até ao ano letivo 2017/2018.

2.1.1. - Relação Competência/Objetivo

De acordo com algumas referências bibliográficas, achamos importante acrescentar a este estudo referências à relação entre a noção de competência e de objetivo no processo ensino aprendizagem. Pacheco (2011a) considera ser fundamental que esta relação seja encarada como um conjunto de métodos e técnicas que de forma oportuna nos canalize ao sucesso. Gaspar (2010), sobre a confluência das duas palavras – competências e objetivos – afirma que não se apoia, de modo algum, na tentativa de lhes atribuir sinonímia.

No Currículo Nacional do EB (2001), competência é definida como uma noção:

... [ampla] que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em ação ou em uso. (...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares aos alunos. (p. 9)

Rey *et al.*, (2005) definem a competência como um conjunto de capacidades singulares, tais como: (i) a adaptabilidade (que enfrenta novas situações); (ii) a singularidade (é intrínseca a um sujeito); (iii) a interioridade (nunca se vê uma competência, observam-se os seus efeitos) e (iv) a mobilização (capacidade de mobilizar e conjugar saberes). Na opinião de Bordoni (2003, cit. por Moraes, 2006), a competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas eficazes para problemas novos. Para Pacheco (2011a), a pedagogia por competências é o prolongamento da pedagogia por objetivos apontando quatro situações: (i) na visão comum do culto da eficiência e na noção instrumental do currículo; (ii) na acentuação dos resultados; (iii) na utilização de uma linguagem performativa, promovendo-se a substituição da palavra objetivo pela de competência e (iv) na formulação de objetivos de *transfer*. Na perspectiva de Crato (2011), o conceito de competência sempre foi confuso e teve diversas interpretações.

A promulgação do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, sobre a revogação do documento CNEB 2001, especifica as insuficiências desse mesmo documento. O despacho considera que o elevar a categoria de competências como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos. Já sobre os objetivos, especifica que estes são apresentados de forma generosa, vaga e difícil, considerando mesmo impossíveis de aferir. O mesmo documento remete para que as competências não sejam apresentadas como categoria que englobe todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades.

Acresce dizer, sobre os objetivos educacionais, que Domingos, Neves e Galhardo (1987), são de opinião que um ensino apropriado e uma aprendizagem eficiente pressupõem não só uma seleção criteriosa dos objetivos educacionais como uma clara definição desses mesmos objetivos. Entende-se segundo estas autoras, que essa seleção criteriosa é o melhor caminho para atingir as metas do ensino, ou seja, a definição clara dos objetivos concretos que se espera que os alunos atinjam no final do processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, entende-se, que uma única meta pode ser o resultado de várias experiências de aprendizagem. Sobre a pedagogia por objetivos, Roldão (2003) afirma que qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objetivo, mas nem

todos os objetivos se orientam para a construção de uma competência. A competência é, na linha do seu pensamento, o último objetivo dos vários objetivos que para ela contribuem.

Voltando à relação existente entre objetivos e competências, Peixoto (2010), define-os como: (i) os objetivos traduzem o que o aluno sabe sobre determinados conteúdos; (ii) as competências, sendo da ordem da mobilização dos saberes, definem o que o aluno será capaz de fazer com os saberes que possui (e que se encontram delimitados pelos objetivos); (iii) os objetivos referem-se a conhecimentos, atitudes e procedimentos adquiridos através da aprendizagem dos conteúdos curriculares e (iv) as competências pressupõem o agir em situação, mobilizando, nessa ação, de forma equilibrada e integrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes. Ou seja, os ditos conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes, incorporando-se um nos outros, conduzem à capacidade de fazer, pensar ou apreciar alguma coisa.

Ainda sobre este binómio, Pacheco (2011a) acrescenta que objetivo e competência são instrumentos de uma racionalidade curricular técnica, cuja função é a de compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à ação. O mesmo autor considera que, se a pedagogia por objetivos define, operacionaliza e controla somente objetivos a curto prazo, sobretudo quando se trabalha com objetivos operacionais, na pedagogia por competências, significa que existe uma visão mais global e duradoura do objetivo.

Por último e com base no projeto em análise, no conjunto, importa referir Nóvoa (2003), que salienta a importância da capacidade de um educador em ser capaz de sentir os desafios do presente, de pensar a sua ação nas continuidades e nas modificações do trabalho pedagógico. Por sua vez, Todd (2011) afirma que o envolvimento do professor em práticas baseadas nas evidências mostra que o seu papel nas Metas de Aprendizagem da escola faz a diferença. Assim sendo, realçamos novamente o papel do professor como ensinante e capaz de fazer a transferência do conhecimento de forma que os outros apreendam levando-os a gostar da disciplina e a atingir as metas programadas.

2.2 - Autonomia das Escolas

A questão da autonomia das escolas e da flexibilização curricular constitui, hoje, no domínio do sistema educativo, uma discussão que está longe de se esgotar.

O papel da autonomia escolar e curricular, reconhecida nos dias atuais pelas escolas, insere-se pedagogicamente na gestão curricular. Barroso (1997), afirma que a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. No Decreto-Lei nº 43/89, artigo 9º, alínea a), pode-se ler: “Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos (...) e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos. (...); f) Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas (...)” (p. 457-458). Segundo Pacheco (2006), a autonomia parece ser mais um vocábulo que os normativos veiculam do que a tradução de práticas dos professores.

Este princípio de autonomia política e prática proporciona projetos de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto escolar dando mais pertença aos seus intervenientes. Neste sentido, o Decreto-Lei nº 6/2001, artigo 11º, número 2, defende que deve haver uma atuação própria das escolas e que cabe a elas o desenvolvimento da sua autonomia, concebendo e gerindo outras medidas específicas de diversificação.

A autonomia das escolas assume-se hoje como uma exigência legal, a qual deve ser exercida nos contextos escolares. Este poder, reconhecido à escola pela administração educativa, serve para tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio). É neste contexto e orientações que o conceito de autonomia começa a ganhar maior projeção após a saída da LBSE de 1986. Consequentemente, consagra-se com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que define a autonomia da escola como a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Posteriormente, surge o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, que segundo o Conselho de

Acompanhamento e Avaliação (1997), constata como insuficiente o grau de autonomia concedido à escola. Para entender melhor o processo de autonomia, em 1998, após uma avaliação séria do diploma anterior, foi publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que veio dar maior ênfase ao conceito de autonomia das escolas e reforçar as suas vantagens. No mesmo sentido, o preâmbulo do Despacho nº 9590/99, de 14 de maio, visa atribuir mais autonomia de forma a melhorar a eficácia às questões educativas próprias. Do mesmo modo, pretende também, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo e que a escola tenha autonomia para organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, adequando as necessidades diferenciadas de cada contexto escolar. Esta abordagem é referida por Leite (2000b) que acredita nas escolas como instituições capazes de construírem as mudanças necessárias na educação escolar face aos desafios das diferentes realidades. Segundo a mesma autora, deve ser reconhecido às escolas o poder de decisão.

Recentemente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, veio reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, intensificando a execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. O mesmo decreto, considera que a autonomia não constitui um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação.

Internacionalmente, Delors *et al.* (1997) referem uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais. Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2008), sobre os *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa*, há uma tendência para incluir maior autonomia nos assuntos educativos, permitindo aos professores envolverem-se no desenvolvimento curricular de uma forma mais eficaz. De igual modo, pode-se verificar no mesmo estudo que a mesma autonomia escolar é altamente restrita e o espaço de manobra dos professores é necessariamente limitado. Assim, apesar de os professores usufruírem há muito tempo da liberdade de escolherem os seus métodos de ensino, as reformas relacionadas com a autonomia escolar, permite agora tornar o professor mais ativamente envolvido na elaboração dos planos educativos escolares.

No entanto, o projeto de autonomia durante o seu percurso é apontado com uma declaração de intenções (Barroso, 2004). Todo este processo, na perspectiva do mesmo autor, além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deverá igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. Na opinião de Formosinho e Machado (2007), acresce salientar que todo o processo da autonomia nos contextos escolares deve partir das dinâmicas existentes nos estabelecimentos de ensino e da sua avaliação, valorizando os empreendedores de mudança, isto é, aqueles que nas escolas conduzem à sua ação em direção aos fins estabelecidos e à melhoria das práticas. No seguimento da dinâmica da autonomia e do seu desenvolvimento, Barroso (2011) afirma que fica a dever-se mais às estratégias e iniciativas da autonomia construída do que da autonomia decretada. Entenda-se, que este processo de construção da autonomia é uma construção de todos os intervenientes escolares, tendo em conta as diversidades encontradas com um único sentido, isto é, o de fazer emergir as suas potencialidades a partir da comunidade onde se insere.

No global, a autonomia das escolas, traduz-se numa transferência de competências e de responsabilidades da Administração Educativa - central e regional - para a escola e sua respetiva comunidade, na busca de um constante equilíbrio entre a participação de todos os intervenientes para atingir metas em comum. Nesta lógica, inerente a toda a política, a construção contextualizada do currículo implica que as escolas e os professores assumam a responsabilidade de desenvolver um trabalho onde eles sejam agentes dinâmicos de interação entre os membros educativos, permitindo repensar a organização escolar e reinventar estratégias de intervenção.

Pretende-se, portanto, uma melhor clarificação das intenções que orientam a ação educativa, uma organização mais funcional e processos que permitam a desejada vivência para a construção de metas visando uma melhor escola. Assim, cabe aqui salientar, no âmbito deste estudo, segundo o artigo 3º, *Autonomia*, do Regulamento Interno do Agrupamento em estudo que a autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular. Por sua vez, o artigo 5º, *Desenvolvimento da*

Autonomia, focaliza que o seu desenvolvimento consiste em perseguir objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.

Em suma, a autonomia das escolas é revigorada, não só pela autonomia política, administrativa, financeira, científica e pedagógica (Formosinho, Fernandes & Sarmento, 1999), mas também pela importância da autonomia curricular que possibilita às escolas que se tornem espaços de decisão, de reflexão e partilha, (des)construção e construção, para assim se poderem construir verdadeiros grupos de mudança e inovação.

2.3 - A necessidade da Mudança e Inovação

Na opinião de Pacheco (2000b), a mudança e inovação envolve muitos dilemas e escolhas. Segundo o raciocínio de Hargreaves, os professores são implementadores de decisões e encorajados a decidir na base das suas experiências (Hargreaves & Fink 2007). Segundo o mesmo autor, a mudança exige conhecimento, sensibilidade, adesão e empenho. Estas condições devem apoiar-se numa justificação moral que dê sentido à mudança. De acordo com Fernandes (2000), quando surgem mudanças significativas nos quadros normativos, a tendência para a inércia do sistema tradicional assume um papel de resistência, muitas vezes elevado. Deste modo, é necessário que para além das decisões, exista um elevado grau de participação por parte de todos, pois nenhuma mudança educativa pode construir a economia dos atores coletivos e individuais, tal como defende Benavente (1992). Neste sentido, a autora afirma ser indispensável que a educação faça parte de todos, pois possui um papel decisivo no desenvolvimento de uma sociedade mais moderna e competitiva.

Com efeito, a mudança é caracterizada por dinâmicas provocadas por diferentes agentes face a alterações e pressões sociais sobre a escola de forma que provoque a reconstrução do currículo bem como a forma de o gerir no processo ensino aprendizagem. Sabe-se que a relação entre os normativos e a *praxis* no terreno é difícil e complexa. Marques e Roldão (1999), quando se referem às mudanças estruturais no currículo nos sistemas educativos, nomeadamente sobre o romper da lógica curricular, realçam os modos de educar melhor, mais e mais adequadamente, mais e cada vez mais

diferentes alunos, constituindo um desafio inevitável a que a escola teria de dar resposta. Dentro desta linha de pensamento, em educação, a mudança constrói-se com os atores educativos, desde que sejam parceiros ativos da construção dessa mudança. O processo de inovação depende de variáveis mais ou menos complexas tais como as decisões políticas e a ação dos atores no terreno, entre outras.

Fullan (citado por Fernandes, 2000) chama à atenção para quatro características fundamentais à mudança que ajudam a antecipar a capacidade de gerir forças opostas: (i) não pode ser imposta, nem minuciosamente regulamentada, porque isso teria como efeito institucionalizá-la e torná-la superficial, diminuindo o alcance dos seus objetivos e consequentemente o seu impacto; (ii) incerta, gerando, por isso, ansiedade, *stress*, medo do desconhecido. Produz, simultaneamente, aprendizagem, sendo todos estes estados – os positivos e os negativos – intrínsecos ao processo de mudança; (iii) é problemática, contribuindo os problemas para provocar novas ideias e novos avanços, sendo a ausência de problemas sinal de que é de pequeno alcance o que se está a tentar mudar e (iv) exige tempo, não sendo desejável o seu planeamento prematuro, uma vez que visão e planeamento estratégico não precedem a ação, antes emergem dela. Neste sentido, há necessidade de dar tempo a que as diferentes visões pessoais possam convergir e ser partilhadas com vista à construção de objetivos comuns.

Stoll e Fink (citados por Fernandes, 2000) referem como essenciais para a promoção de mudanças qualitativas vários pontos: (i) a visão; (ii) o planeamento conjunto; (iii) a liderança; (iv) o envolvimento e maior poder dos professores; (v) as parcerias; (vi) o monitorar e avaliar; (vii) a identificação e resolução de problemas; (viii) o desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados; (ix) a adaptação das estruturas de gestão e (x) a criatividade. Por sua vez, Leite (2005) realça que se deve promover um rumo de mudança e de inovação no EB em Portugal considerando que é necessário introduzir mudanças graduais, operacionalizando-as pela seguinte ordem: (i) ao nível da turma; (ii) ao nível de área ou disciplina; (iii) ao nível de ciclo de ensino e (iv) ao nível de escola ou agrupamento de escolas.

Assim, verifica-se que a mudança deve ser praticada de forma contextualizada, envolvendo os professores na responsabilização pelas decisões que entendam

adequadas, conferindo-lhes a possibilidade real de gerirem os meios e os recursos necessários para as porem em prática.

Fazemos aqui referência à iniciativa do Departamento de Educação Básica, que lançou em 1996 um projeto de análise do currículo intitulado “Gestão Flexível do Currículo” que incidia em todos os normativos, desde a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, até ao Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, Reorganização Curricular do Ensino Secundário. Na opinião de Abrantes (1999), a prática de gestão do currículo não se cria por decreto, ou seja, a gestão flexível é algo que levará muitos anos a aprender e que requer apoio, acompanhamento e avaliação do que se vai fazendo nas escolas. Por sua vez, Alonso (2001) visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular tendo em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, assegurando que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Neste contexto, a escola, como palco de mudança e inovação, é pretendida como um local de *práticas aprendentes* (Fullan & Hargreaves, 2000), *reflexiva* (Alarcão, 2001) e *curricularmente mais inteligente* (Leite, 2000c, 2003) onde se reúnam um conjunto de aprendizagens significativas para o desenvolvimento de competências à saída do EB.

É importante referir que, além do nível que se pretende para as escolas, deve haver uma consciência de constrangimentos para as instituições em relação à inovação educativa, como: (i) compreender o projeto que a nova norma define; (ii) compreender quais são os pontos de rutura e de continuidade em relação à normatividade tradicional; (iii) adaptar os perfis de competência dos atores às exigências do novo quadro normativo e (iv) compreender a filosofia e a orientação geral do projeto de inovação (Barbot & Camatarri, 2001). Importa, portanto, que os atores da educação estejam atentos e abertos às novidades técnicas que podem ajudar a melhorar o seu desempenho individual e institucional sem confundirem o seu papel e desempenho inovador com a experiência individual consolidada. A fusão das duas, aliadas a bons níveis de motivação, pode ser o ponto chave para introduzir nova diferenciação pedagógica.

Ao nível da profissionalidade, para Alonso (2001), a mudança é entendida como o caminho da profissionalização e da inovação com mais poderes para os intervenientes em termos de carreira, formação e decisões sobre a atividade docente, nos aspetos políticos,

organizativos, curriculares e pedagógicos. Esta visão é salientada por Barbot e Camatarri (2001), ao mencionar que um ser educado e cultivado é um ser autônomo, isto é, um ser capaz de adquirir conhecimentos e adotar atitudes e comportamentos essenciais para a sua plena realização como indivíduo e como membro da sociedade. Para isso, é necessário investir na inovação formativa e em práticas que levem para dentro da sala de aula ferramentas e sobretudo estratégias para desenvolver o ensino e aprendizagem conduzindo ao sucesso.

Assim sendo, cabe ao professor ter a iniciativa de criar um forte investimento individual, investigar, experimentar diferentes didáticas, tirar conclusões e voltar a experimentar sucessivamente em *prol* de melhores metodologias para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. É fundamental fazer essa contribuição para o desenvolvimento de estratégias educativas, inter e multidisciplinares, para aumentar a apetência entre todos os intervenientes escolares, sobretudo com os alunos.

Vasconcelos (2010), quando se refere à melhoria da aprendizagem do ensino, defende por um lado, disponibilidade para refletir e questionar as práticas atuais e, por outro lado, empenhamento para adotar novos padrões de interação pedagógica.

Para que todo este processo obtenha sucesso, é necessária a motivação de todos os envolvidos no processo educativo. A motivação aliada ao conhecimento pode fazer a diferença e consequentemente criar algo inovador. É ponto assente que a criatividade é fundamental em qualquer professor para poder operacionalizar, aplicar e criar reações motivantes nos alunos.

Para finalizar este ponto, pressupõe-se que os professores ao apropriarem-se da gestão do currículo envolvam-se em processos de mudança. Essa mudança não deve corresponder apenas a mudar por mudar, mas a mudar para permitir configurar e flexibilizar projetos curriculares adequados às situações reais, proporcionando uma maior igualdade de oportunidades.

2.4 - Flexibilização Curricular

Após as abordagens anteriores sobre autonomia curricular, mudança e inovação torna-se necessário abordar a flexibilidade curricular. Neste sentido, estas abordagens vieram acrescentar maior flexibilidade curricular (Roldão & Marques, 2000).

Nas décadas de 80 e 90 as questões sobre a flexibilização curricular emergem com maior clareza (Roldão & Marques, 2000). Na perspetiva destes autores o conceito de flexibilização do currículo tem subjacente a ideia de que o currículo prescrito a nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades dos contextos escolares e de cada situação, se nele intervir toda a comunidade escolar.

Conquanto o conceito não é, por vezes, completamente claro, tanto no que ele significa como no que ele implica. Entende-se que não se pode continuar a insistir num currículo nacional uniforme e estanque, pois provoca pouco entusiasmo nos alunos e professores, e que a flexibilização curricular não deve ser uma oposição sistemática ao progresso, mas sim um passo importante na procura da solução do problema das diversidades segundo alguns pré-requisitos. Da mesma forma, a administração central deverá ser capaz de apostar mais nos atores educativos locais e estes serem aprendentes na construção e mudança sem esperar que ela seja prescrita pelos superiores.

A análise da literatura tem-nos evidenciado que, a flexibilização curricular iniciou-se no ano letivo de 1997/1998 na forma de regime experimental, em cerca de 10 escolas. O Decreto Lei nº 115-A/98, de 04 de maio, veio promover essencialmente a articulação curricular e a coordenação pedagógica, na procura de maior eficácia escolar.

Na opinião de Mendez, Brennan, Snyder, Bolin & Zumwalt (citados por Pacheco, 2001), a estrutura do currículo é baseada em três grandes pontos: (i) nos objetivos; (II) no processo e (iii) na situação. Este modelo baseia-se nos objetivos e na elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, com base em duas regras principais, a previsão e a precisão dos resultados. Sobre o processo, Benavente (citada por Pacheco, 2000a) entende ser de “enorme exigência (...) maior do que o da autonomia e gestão, porque só tem sentido se conseguir melhorar as práticas pedagógicas. (...) que vai ao núcleo duro do ensino e da aprendizagem e que mexe nas práticas mais enraizadas (...)” (p. 135). Roldão e Marques (2000) realçam que a escola terá que se reinventar como

organização, flexibilizando os seus modos de trabalho, os seus ritmos, as suas unidades de ação, as suas formas de planificar estrategicamente e desenvolver o seu impacto educativo. Por sua vez, Gimeno (citado por Pacheco, 2001), afirma que o elemento de primeira ordem na concretização do processo curricular é o professor e este é também um modelador dos conteúdos e códigos que se ensinam promovendo a estruturação desses conteúdos, uma vez que condicionam toda a gama de aprendizagens dos alunos. Por fim, para Mendez *et al.*, (1988), sobre o 3º ponto é a situação que vincula a ideia de que todos os participantes no processo podem aprender a colaborar e a modificar as situações.

Assim sendo, a complexidade dos contextos, a problemática cultural, a diversidade de necessidades e os estilos das escolas, não permitem prescrever o que tem de se mudar, ou seja, quanto mais complexa é a mudança, menos poderá ser forçada (Alonso, 2000). A mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, segundo o mesmo autor. Roldão e Marques (2000) partilham da mesma opinião ao afirmarem que a situação de flexibilização curricular é sempre passível de ser desmontada e sempre carece de ser reconstruída. Não produz, por si só, mudanças políticas e educativas e pode até legitimar o imobilismo.

Esta abordagem de flexibilização curricular é entendida por Alonso (2000), como:

[um] campo onde intervêm ideias e práticas em interação recíproca, como um instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para refletir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, o para quê, o quê, o como e o quando ensinar e aprender. (p. 34)

Assim, esta nova visão do currículo sustenta um novo paradigma de escola:

Uma escola **reflexiva**, que questiona a sua organização e a formação que oferece aos seus clientes; Uma escola **aprendente**, que procura os melhores meios de proporcionar aprendizagens significativas e funcionais; Uma escola como uma “**unidade social**”, não meramente administrativa; Uma escola **autónoma**, com capacidade de construir as mudanças necessárias aos diversos desafios que as diferentes realidades, devidamente contextualizadas, implicam. (*idem*, p. 36).

Deste modo, a tónica dos programas definidos pelos órgãos máximos não poderá centrar-se nos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, mas sim nas competências básicas definidas para cada ciclo. O currículo terá de ser contextualizado, envolvendo toda a comunidade escolar, de forma a propiciar uma formação global e significativa, adotando uma perspectiva ecológica e comunitária da educação.

A complexidade deste processo, das condições de viabilização nas comunidades educativas ao nível da organização, da formação, à participação, à colaboração e da supervisão muitas vezes, não são as ideais para o desenvolvimento de projetos. Deste modo, Pacheco (2000a) afirma que o currículo deve ser encarado como uma construção coletiva na base de planificações partilhadas incluindo decisões da administração, mas também dos professores, alunos e outros intervenientes.

Nesta perspetiva, Zabalza (2004) e ME (2004) refere que todos os professores devem ser portadores de uma *cultura da diversificação*. Para isso, o mesmo autor menciona alguns desafios ligados ao currículo, tais como: (i) a flexibilidade curricular; (ii) o estabelecimento de elementos básicos e complementares; (iii) a instrução individual; (iv) o apoio aos pares; (v) o trabalho cooperativo e (vi) as modificações materiais e experiências variadas multinível. Para isto acontecer, não é só fundamental, no entender do mesmo autor, que a instituição escolar tenha a capacidade e os meios para diversificar, em *prol* de novos conceitos metodológicos curriculares, indo ao encontro dos resultados e propósitos amplos, com um equilíbrio aceitável entre áreas de conhecimento e capacidades, mas também importa existir uma perspetiva caleidoscópica e policromática da diversidade (Zabalza, 2004).

Da mesma forma, Bastos (2011) aponta a conceção construtivista, como um processo contínuo do saber ao longo do percurso de cada um. Esta conceção defende que mais do que a procura das Metas de Aprendizagem, é fundamental a interação com o meio com que se relaciona e convive para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Este sentido de espírito de inovação curricular, pode assumir diferentes formas que vão desde a alteração de componentes específicas, tais como objetivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didáticos de apoio a programas de ensino desenvolvidos, até à reestruturação global do currículo (Ribeiro, citado por Pacheco, 2001).

Na escola, o professor deverá ter a capacidade de desenvolver uma flexibilização curricular, de ir ao encontro da valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, já que visam favorecer o desenvolvimento de competências, numa perspetiva de formação ao longo da vida (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro).

Assim, as Metas de Aprendizagem, tal como foram apresentadas segundo o Parecer nº 2/11, de 3 de janeiro do CNE, pretendem responder à necessidade de *desorganização curricular* que hoje se verifica. A importância da construção de um instrumento de apoio à gestão da atividade curricular é sobretudo para melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores.

Deste modo, na procura de um currículo mais flexível, nasce o Programa Educação 2015, cujo objetivo principal é: fazer evoluir os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares através de uma melhoria consistente dos resultados, vem recentemente recomendar o CNE, no Parecer nº 2/11, de 3 de janeiro, que as Metas de Aprendizagem devem ser utilizadas de forma a alcançarem-se os seguintes objetivos faseados:

1 — **A validação social e pedagógica** destas Metas de Aprendizagem, através de uma extensa utilização, sendo rigorosamente monitorizada ao longo dos dois primeiros anos do Programa Educação 2015.

2 — A eventual **utilização das Metas na administração de provas aferidas**, no decurso dos anos de validação das mesmas, deverá ser devidamente ponderada, uma vez que poderá provocar uma desregulação dos resultados escolares, justamente durante o ciclo temporal do Programa Educação 2015, que pretende promover a melhoria dos resultados de aprendizagem e reduzir a repetência dos alunos.

3 — No decurso do período de validação e dada a extensão das Metas formuladas, será adequado proceder ao **ajustamento das Metas finais, e especialmente das intermédias, aos diferentes níveis de desenvolvimento possível**. Sugere -se, assim, uma particular atenção na formulação para o 1.º e 2.º ciclos do EB e, em particular, para os 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, não esquecendo que no 2.º ano continua a verificar -se a mais elevada percentagem de repetência deste ciclo (7,5 %).

4 — A fim de conferir uma **maior unidade formal ao documento**, deveriam ser retomados os cinco critérios ou pressupostos para elaboração das Metas, **atenuando, desse modo, a diversidade de metodologias na formulação dos referenciais por disciplina**.

5 — Durante o processo de validação das Metas convirá atender à necessidade de se utilizar no documento **uma linguagem académica menos sofisticada**, para que seja

acessível não só aos professores, mas também aos alunos e às famílias que a equipa do Projeto **pretende mobilizar para o seu uso efetivo nas escolas.**

6 — As necessidades de atualização científica e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores deverão ser sistematicamente recolhidas, para que seja possível **projetar uma continuada formação de professores**, dado que o Projeto dispõe de consultores curriculares para acompanhamento dos professores do conjunto de escolas selecionadas para a aplicação das Metas, tendo em conta que a qualidade das práticas de ensino é um fator determinante da evolução dos resultados escolares.

7 — Finalmente, se avalie a possibilidade de alargar a rede de consultores a nível nacional, como suporte dos coordenadores dos departamentos curriculares, para que assim se **atenuem os previsíveis efeitos perversos que a adoção de mais um novo documento curricular**, estruturado de forma diversa dos documentos anteriores, pode gerar, em virtude do aumento de ruído cognitivo na sua apropriação. (Parecer nº 2/11, 3 de janeiro, p. 64)

Podemos então constatar que o grande desafio é ultrapassar as necessidades sentidas e criar condições para que os alunos obtenham sucesso, ou seja, flexibilizar o currículo é dar respostas diferenciadas a situações diversas e particulares.

2.5 - Supervisão Pedagógica

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de maio, visava criar as *estruturas de orientação educativa*, com o objetivo de assegurar com eficácia o acompanhamento dos percursos escolares dos alunos, promovendo essencialmente a articulação curricular e a coordenação pedagógica.

Pacheco (2000b) afirma que, na época, sobressaía um modelo descentralista-centralista. Acresce que, por um lado, perspectivava as escolas como locais de (re) construção do currículo e, por outro, reafirmava o papel predominante da administração central na sua configuração.

Mais tarde é publicado o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que designou a anterior orientação educativa por *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica*, acrescentando a supervisão pedagógica do processo educativo promovendo o trabalho colaborativo.

2.5.1 - Importância e necessidade da Supervisão

Ao longo dos últimos anos, segundo diferentes autores, o conceito de supervisão tem evoluído. Enquanto a supervisão a nível internacional é referida por investigadores como Dewey, Schön, Zeichner e Waite, associando-se a noção de professor reflexivo, supervisão contextualizada e supervisão dialógica, a nível nacional este conceito tem merecido a atenção de autores como Alarcão e Tavares (2010), Moreira (2009, 2010) e Vieira (2009). Nos estudos e reflexões realizados em Portugal, destacam-se as investigações conduzidas por Alarcão (1996), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Alarcão e Tavares (2010), Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b), Moreira (2009, 2010), Sá-Chaves (2000), Vieira (1993a, 1993b e 2009) e Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2010).

O conceito de supervisão, em educação, surge ligado à necessidade de formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores com incidência na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar, relacionando-se cada vez mais com todo o processo de crescimento dos agentes educativos e das próprias organizações escolares.

A supervisão pedagógica como é vulgarmente denominada, é um processo, que vai acontecendo ao longo de um determinado período de tempo. Este conceito até aos anos 90 era utilizado apenas no âmbito da formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio e apenas também nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio. A partir dos anos 90, passou a considerar-se a atividade que tem por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão e Tavares, 2010).

Nesta linha de entendimento, a supervisão de docentes é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Subentende-se, por um lado, uma nova perspetiva de professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula com os seus alunos e passa a ser um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, e por outro lado, uma nova perspetiva de formação: uma formação centrada na escola, que implica uma aproximação a esta nova perspetiva de professor: o professor ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, que precisa de

formação e de suportes contextualizados, que precisa de conhecimentos teóricos e de aprendizagens conceituais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais, o *professor formando* na sua formação (*idem*, 2010).

De acordo com Schön (1987), a qualidade da supervisão pedagógica surge associada à promoção da capacidade de refletir, criticamente, sobre a ação profissional. Na opinião de Alarcão (2000) o objetivo da supervisão pedagógica é a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa. Formosinho (2002), afirma que a supervisão tem uma função de progressão orientada no sentido de práticas colaborativas e sistémicas, onde refletir é da responsabilidade de todos. Por consequente, Alarcão e Tavares (2010) definem supervisão como uma “atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (p. 6). Na mesma linha de pensamento, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas sim visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, indo desta forma contribuir para práticas de ensino mais eficazes, mais comprometidas, mais pessoais e mais autênticas (*idem*, 2010). Segundo Alarcão e Roldão (2008), a supervisão remete-se para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. Entendem a supervisão, como sendo de natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados. Ainda sobre a definição de supervisão acresce a opinião de Sá-Chaves (2009), que foca a importância do conceito de supervisão como parte constituinte do desenvolvimento nas várias dimensões: pessoal, social, institucional e humana. Por sua vez, Moreira (2009) realça que supervisão visa ser desenvolvida de forma colaborativa por supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar. É portanto, neste contexto, que de acordo com valores democráticos e uma visão transformadora haja interação com a finalidade de articular as práticas supervisivas e pedagógicas, numa direção emancipatória, com base no diálogo e na intervenção crítica (Alarcão & Roldão 2008; Vieira, 2009). Cientes que a supervisão obriga os professores a transformarem-se em investigadores sobre as suas práticas e consequentemente construtores do saber

específico, estes profissionais obrigam-se a adquirir uma dimensão mais colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa (Alarcão & Roldão, 2008).

Face a este cenário, supervisão pedagógica pode afirmar-se como a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor (Vieira, 1993a). Esta autora aponta os seguintes pressupostos: (i) o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor e (ii) a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. É neste espírito que a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional.

Por sua vez, Moreira (2010), descreve a supervisão pedagógica como uma atividade de regulação dos processos de ensino-aprendizagem e de formação - planificação, monitorização e avaliação -, apontando tanto os docentes como os alunos sobre quem recai a sua ação.

Ultrapassadas as fronteiras da formação inicial, a supervisão pedagógica prolonga-se atualmente ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico-didáticas (Alarcão e Roldão, 2008, Vieira e Moreira, 2011).

Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida, contribui para o crescimento pessoal e profissional do docente, para a melhoria da qualidade na educação, quer ao nível da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da capacidade de trabalhar em grupo e de se envolver com toda a comunidade educativa.

Na opinião de Alarcão e Tavares (2010), o supervisor é um líder que impulsiona, incentiva, colabora, coordena, ao serviço da qualificação e do desenvolvimento dos agentes e da própria escola. Este olhar defende que todos os profissionais acometidos em cargos de liderança e gestão intermédia, ou mesmo gestão de topo, desempenhem, no seu exercício, funções de supervisão. Assim, o papel do supervisor é o de ajudar a refletir sobre a prática pedagógica do supervisionado, com a finalidade de progredir e, consequentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos ensinados pelo professor

(Alarcão & Tavares, 2010). Por conseguinte, a função da supervisão deve ser a de ajudar os outros a fazerem a observação das suas próprias estratégias e métodos, a analisar, a interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

É do conhecimento geral que as escolas têm cada vez mais uma maior autonomia em proveito do acompanhamento da tutela. A supervisão pedagógica de uma instituição escolar que se analisa a si própria, que reflete sobre as suas características globais e se desenvolve para mudar, tem de ser exercida a vários níveis organizacionais: (i) de base; (ii) intermédios e (iii) de topo (Alarcão, 2000). Sobre estes níveis organizacionais, acresce dizer que o objeto da supervisão de uma escola reflexiva, como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos seus intervenientes, deve ser desenvolvido através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes. É por isso importante perspetivar o professor como um intelectual crítico e agente de mudança (Vieira, 2009), capaz de assumir uma postura de intervenção crítica quando atua sobre si próprio, sobre os outros e sobre a escola (Alarcão & Roldão, 2008).

2.5.2 - O Professor Supervisor e Reflexivo: profissionalidade docente

Ao longo do tempo, o professor tem sido alvo do seu próprio profissionalismo. Day (2001) afirma que “o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (pp. 20, 21). Pode-se considerar ser o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com os alunos e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. Consequentemente, o professor deve pautar-se pela procura de formas eficazes de ensinar os seus alunos estabelecendo uma relação com o currículo

e como o operacionaliza em função das condições de trabalho, dos alunos e do processo ensino aprendizagem.

Socialmente, na educação, enquanto os governantes vão decretando mudanças, reformas, reorganizações curriculares, afirmam ao mesmo tempo que só são possíveis estas mudanças se houver a participação dos atores sociais (Pacheco, 2002). Neste contexto refira-se que, o professor está pressionado a satisfazer expectativas sociais contraditórias e obrigado ao desempenho de papéis cada vez mais diversificados e difíceis, o que faz com que, muitas vezes, encare a profissão face à globalizada e complexa sociedade em que se encontra, como uma profissão de risco (Estrela, 2010). Deste modo, num paradigma construtivista, entende-se que as movimentações de renovação curricular fizeram com que o professor tivesse um papel mais ativo na condução do processo ensino aprendizagem.

Metáforas como o professor como investigador (Stenhouse, 1975), o professor como profissional reflexivo (Schön, 1987 & Alarcão, 1994, 1996, 2000, 2001 e 2002), mediador reflexivo (Alonso & Branco, 1989), agente de desenvolvimento curricular (Bolívar, 1997), intérprete do currículo (Ben-Peretz, 2009) e construtor de currículo (Alonso, 2000, 2003), são algumas das abordagens. Neste âmbito, é certo que todas estas conceções têm como objetivo ultrapassar o papel de professor muitas vezes caracterizado por reprodutor e acrítico (Ramos & Costa, 2004).

Os normativos referentes ao papel do professor referem de forma geral, tal como a Lei nº 30/2002, artigo 5º, número 1, que são eles os principais responsáveis pela condução do processo ensino aprendizagem e que devem promover medidas de carácter pedagógico capazes de estimularem o harmonioso desenvolvimento da educação. O Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro e Pacheco (2008), definem a competência dos professores como promotora da formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade.

Além do cumprimento de qualquer legislação, o papel do professor é muito mais do que qualquer normativo, tal como afirma Roldão (2005):

De executores de decisões tomadas por outros durante a maior parte da vida ativa, os professores passam cada vez mais a ser solicitados, como verdadeiros profissionais e não já como funcionários, a decidir sobre a sua atividade docente, a analisá-la e responder por

ela à luz dos seus saberes próprios, a agir reflexivamente e em colaboração com os seus pares nesta forma muito interventiva de estar na profissão e de integrar uma instituição escolar. (Roldão, 2005, p. 17)

Num binómio entre o professor e as suas práticas, Apple (cit. por Marques & Roldão, 1999) afirma que sobre a crescente utilização de sistemas curriculares pré-empacotados quase que não se exige nenhuma interação entre os professores. Acrescenta que, se quase tudo é racionalizado e determinado antes da execução, então o contato entre os professores sobre as questões curriculares atuais é minimizado. Por seu turno, Roldão (1998, 1999b) afirma que o professor ao longo do tempo passou de executor a decisor e gestor de currículo exercendo a atividade que lhe é própria.

Relativamente à importância do papel decisor do professor, Morgado (citado por De Ketele, 2011) diz que estes devem assumir determinadas decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que se refere à adaptação do currículo nacional, como à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua formação. Neste alinhamento, o papel do professor face ao currículo, segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2000), é descrito como bons professores os recuperadores dos piores currículos e como maus professores os que liquidam o melhor dos currículos. Roldão (2005) acrescenta que os professores atualizam o currículo prescrito tornando-o eficaz e fecundo ou inerte e inoperante. Assim sendo, apela-se para um trabalho conjunto dos professores, quer na interpretação e (re)construção do currículo, mas também na sua mobilização.

O professor assume-se como organizador do meio e da forma educativa dos processos, ou seja:

O professor deve criar condições de aprendizagem para os alunos moverem-se no contexto das condições criadas; O professor deve pensar nos objetivos do seu ensino em termos do que vai ensinar e como vai avaliar; De seguida deve pensar nas estratégias de ensino/aprendizagem: - Como motivar os alunos; - Como mantê-los interessados; - Como explicar o assunto; - Como criar condições de prática, fixação, integração e transferência; - Como manter um clima emocional conducente à aprendizagem. (Alarcão & Tavares, 2010, p. 118)

Importa acrescentar que o professor tem a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança (Leite, 2003).

A consciencialização sobre a importância do papel do professor, de uma forma geral mas complexa, implica uma enorme eficácia relacional com todos os seus pares, nomeadamente e em especial com os alunos para obter sucesso na execução de funções simultaneamente educativas e formativas. De acordo com a linha de pensamento da mesma autora é necessário transmitir aos alunos determinados conhecimentos e conteúdos temáticos, formando-os intelectualmente, mas também deve-se contribuir em grande medida para a sua formação pessoal e social, de modo a que cada aluno descubra os seus próprios interesses e aptidões, para além de que deve desenvolver as suas capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, sensibilidade estética e criatividade. Em última instância, a atividade letiva pretende que o aluno perceba e aprenda o ambiente que o rodeia, tendo em vista a sua realização pessoal e profissional. O corpo profissional da educação em relação às escolas deve ter a capacidade de resposta pela melhoria real das suas escolas e o possa e saiba fazer, tornando as organizações inteligentes e reflexivas (Alarcão, 2001 & Roldão, 2005). Deste modo, entende-se que as instituições e os profissionais de ensino ajustam a forma como se organiza e ensina, de modo a que se atinja o sucesso de aprendizagem dos alunos, individualmente, ou seja:

(...) dois princípios são importantes na profissão docente: uma íntima relação entre a teoria e a prática em todo o processo de formação e o desenvolvimento da capacidade de questionar os factos e os processos de transformação, avaliando-os e submetendo-os a uma análise crítica despida dos mitos. (Roldão, 1998, p. 77)

Sobre o perfil do professor, segundo Alonso (2003), é de um “profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (p. 173). Assim, focamos quatro características essenciais para o professor melhorar os processos de ensino-aprendizagem, apresentadas por Stenhouse (citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, são elas: (i) o empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino; (ii) o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino; (iii) a preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências e (iv) a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho. Estas

características surgem, desta forma, como um meio privilegiado para a implementação de (re) organizar práticas potenciadoras da construção da profissionalidade docente.

As novas concepções de professor e currículo atual, na perspetiva de Alonso (2003), exigem a mobilização de diferentes habilidades e capacidades reflexivas, investigativas, criativas e participativas para se adaptar e participar nos processos de mudança. Perrenoud (citado por Neves & Barreira, 2010) realça dez competências-chave ao perfil do professor: (i) organizar e estimular situações de aprendizagem; (ii) administrar a progressão das aprendizagens; (iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (iv) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; (v) trabalhar em equipa; (vi) participar na gestão da escola; (vii) informar e envolver os pais; (viii) utilizar as novas tecnologias; (ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e (x) administrar a sua própria formação contínua.

Face ao acima exposto, o professor individual não deve ser apenas um recetor de formação, mas sim partir para uma concepção construtivista em que, numa perspetiva colaborativa, desenhe o seu processo de desenvolvimento como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhe vai colocando. É necessário existir um investimento no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, investimento que tem de passar necessariamente pelos próprios docentes, através das suas vidas pessoais, profissionais, políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (Day, 2001). Pacheco, Morgado, Moreira e Silva (citados por Pacheco, 2011b) são da opinião de que se deve enquadrar a aprendizagem ao longo da vida na educação e na formação, cada vez mais globalizadas, que convoca os sujeitos individuais a tornarem-se sujeitos aprendentes.

Globalmente, o professor deve ser um orientador, gestor e solucionador de ações para o sucesso das metas pré-estabelecidas. Souza, Nogueira e Mascarenhas (2009), revelam que ensinar é um processo em busca de soluções para problemas significativos de Metas de Aprendizagem. Segundo opinião dos anteriores autores, os professores devem permanecer à disposição dos estudantes para orientação no sentido de assegurar a eficiência e eficácia da aprendizagem realizada.

Neste propósito, o professor é constantemente supervisor e reflexivo, pois:

O supervisor contemporâneo procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos. (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 24)

A ação do professor supervisor é, na opinião de Alarcão (2002), conhecer o seu pensamento estratégico. Para isso, apresenta-nos, citando Cunningham e Moor (1998), as características necessárias: (i) a capacidade de observar o que se passa; (ii) o reconhecimento do valor dos dados dessa observação e (iii) a sua análise para que se possa atuar com coerência. O portador destas características deve ser, segundo a mesma autora, capaz de exercer a função macroscópica, dividindo-a em subfunções enunciadas pelos verbos: colaborar, perceber, analisar, criar, apoiar, acompanhar e dinamizar, que implica uma intervenção ativa. Na opinião da mesma investigadora, o supervisor deverá adotar o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações. Nesta linha de pensamento, ao professor supervisor compete ser um líder ou um facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar sobre si próprio, constrói o seu futuro e qualifica os seus intervenientes, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos membros sociais dessa instituição. Aqui, está implícita uma escola como organização reflexiva, que exerce sobre si um pensamento crítico sobre a sua missão.

No que concerne ao professor reflexivo, Schön (1992) propõe a reabilitação da prática, a aprendizagem através da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação. Gómez (1992) define o professor reflexivo como aquele capaz de enfrentar os problemas da vida escolar, pelo modo como utiliza o seu conhecimento científico para resolver novas situações e pelo modo como recria estratégias, técnicas e instrumentos de trabalho. Na mesma conceção, Alarcão (1994) afirma que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós” (p. 186). Por sua vez, Estrela (2010) descreve o nosso sistema educativo, como portador de poucas oportunidades para sermos professores reflexivos, devido ao excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os professores estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção de saberes.

Quanto ao refletir, implica uma tentativa consciente de conhecer a realidade, tornando-se numa forma especializada de pensar (Alarcão, 1996). Este pensamento está implícito no estudo desta investigação sobre o contributo das Metas de Aprendizagem, que leva a refletir em ação e sobre a ação para que os envolvidos compreendam-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino (Stenhouse, 1975).

Um outro pensamento mostra-nos que ser professor reflexivo pressupõe uma investigação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que regularmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e clareia as consequências a que elas conduzem Dewey (citado por Alarcão, 1994). Num outro prisma, o professor reflexivo que não reconhece o erro, mesmo relativamente àquilo em que mais acredita Dewey (citado por Gómez, 1997), é obrigado a ir ao encontro de corrigir a sua prática profissional, de forma a poder retirar as perceções que o levaram a determinadas tomadas de posição. Assim, em última instância, ao aceitar este processo de reflexão, o professor decidirá sobre as formas de melhorar, conscientemente, essa mesma prática.

O conceito de professor reflexivo, na perspetiva de Schön (1992), é aquele que constrói e reconstrói o seu conhecimento no campo da ação que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões muito contextualizadas, numa conversa permanente com as situações e os atores que nelas atuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores (Oliveira-Formosinho, 2002b). Já segundo o pensamento de Dewey, a função da ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.

Situando, agora, nas atitudes do professor reflexivo, Zeichner (1993) enuncia três atitudes para ser-se reflexivo: (i) ter mentalidade aberta, ou seja, escutar e respeitar diferentes perspetivas, ter em conta possíveis alternativas e reconhecer a possibilidade de erro; (ii) ter responsabilidade, ou seja, considerar as consequências do trabalho planeado ou desenvolvido, tanto no curto como no médio prazo e (iii) o entusiasmo, ou seja, predisposição para questionar, curiosidade para procurar, energia para mudar.

Em forma de síntese, entenda-se que os saberes não são suficientes para enfrentar a diversidade das conjunturas de trabalho, devendo-se procurar em todas as zonas de atuação uma cultura de trabalho orientado e refletido sobre novas formas de melhorar o profissionalismo docente. O professor não só tem de estar recetivo às questões como também de associá-las ao processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido, bem como às suas próprias competências para estudá-las e utilizá-las, testando a teoria na prática.

2.5.3 - Ciclo de Supervisão: cenário(s)

Alarcão e Tavares (2010) apontam vários cenários de supervisão, onde se destaca: (i) o de imitação artesanal; ii) o da aprendizagem pela descoberta guiada; (iii) o behaviorista; (iv) o clínico; (v) o psicopedagógico; (vi) o pessoalista; (vii) o reflexivo; (viii) o ecológico e; (ix) o dialógico. No entanto, os autores alertam que todos estes cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente na medida em que poderão coexistir em simultâneo em vários destes processos.

De acordo com Vieira (1993a) e Trindade (2007), a supervisão pedagógica, além do modelo que segue, deve ter três etapas claras: pré-observação, observação e pós-observação. A fase da pré-observação é descrita como o momento de clarificação e definição dos objetivos de observação onde observar é ver com um suporte teórico e com uma determinada finalidade. Assim, temos um observador que planeia a observação selecionando ou criando instrumentos para a realizar e com um determinado objetivo; a fase da observação é o momento de recolha de informação relativa aos objetivos traçados inicialmente que fará parte da base de discussão posterior; a fase da pós-observação é descrita como o momento de ambos os intervenientes interpretarem o que foi observado. Entenda-se que o ciclo de observação possibilita o confronto de diferentes perspetivas acerca do processo em estudo, encorajando a sua promoção e desenvolvimento. Deste modo, Alarcão & Tavares (2010) consideram uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica.

Sobre a observação, este deve ser rigorosa tendo em conta os seus objetivos os quais podem variar em cada sessão de observação mas devem ser sempre com o

conhecimento do observado. São utilizadas frequentemente grelhas de observação que poderão até ser conjuntamente elaboradas ou previamente discutidas. Reforcemos que a supervisão pedagógica é um processo contínuo e não uma ação pontual.

É neste sentido que realçamos, entre os vários benefícios da supervisão pedagógica, a reflexão partilhada sobre a forma como cada um gere e flexibiliza os programas, o currículo e concretamente as Metas de Aprendizagem.

É do conhecimento geral que, face às constantes resistências legislativas em proveito da inovação, os professores lutam pela co-construção de uma escola reflexiva. Nesta perspetiva colaborativa, Vieira (1993a) apresenta três áreas de reflexão/experimentação: (i) área da supervisão; (ii) área da observação e (iii) área da didática.

Após descrição anterior sobre a área da supervisão, focamos agora a área da observação, objeto deste estudo. Assim, este processo de observação é referido como estratégia de desenvolvimento com base na reflexão e experimentação. Nunan (citado por Vieira, 1993a) afirma não existir nada que substitua a observação direta como meio de fazer descobertas e para isso considera o centro da ação a sala de aula. Esta constatação revela a existência de concepções críticas e perceções sobre o papel, a atuação do supervisionado e sobre o desenvolvimento da aula observada.

Segundo Abrantes (1999), existe a necessidade de repensar o conceito de desenvolvimento curricular ligado a um processo de observação, reflexão e ajustamento sistemático com a elaboração de novos programas ao longo do tempo. Para Gonçalves (2006), a interação que sustenta uma supervisão pedagógica comprometida entre ambas as partes baseia-se em exercícios de observação sistemática, análise e reflexão.

A observação de aulas constitui um ótimo método dos supervisores recolherem evidências que lhes possibilitem tirar conclusões e facultar feedback aos docentes observados e empregar, com estes últimos, em última estância, metas de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a observação das aulas do supervisor deverá auxiliar o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos. Independentemente do nível de conhecimento e experiência do docente, a observação regular de aulas deverá constituir uma

componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer docente.

Cabe aqui salientar que, a observação de um momento de interação entre docente e alunos num contexto desconhecido induz cada observador a interpretar a ação de ensinar de acordo com a sua conceção de docente. Sá-Chaves (2009), descreve esta atividade como o olhar o outro através do conhecimento que tem de si, dos contextos, dos saberes, dos valores.

Convém aqui destacar o cenário pessoalista por se entender ser este um dos que contribui para o contexto atual deste estudo. Neste cenário evidencia-se a importância do desenvolvimento pessoal, enfatizando-se o auto-conhecimento, o auto-desenvolvimento e as necessidades e preocupações sentidas pelo professor. Assim, vamos ao encontro das perceções, sentimentos e objetivos dos professores, promovendo experiências que os ajudem a refletir e a extrair consequências.

Os precursores deste cenário referem que quanto maior for o nível de desenvolvimento do professor melhor é a atuação pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) referem a existência de investigação que confirma esta correlação. Nesta perspetiva, os professores com mais elevado nível concetual conseguem mais facilmente adaptar-se e promovem, com mais facilidade novas formas de aprendizagem. Os apologistas deste modelo afirmam que o comportamento humano se fundamenta na sua estrutura cognitiva. Desta forma, a observação de outros modelos não se impõe, já que cada professor é o modelo de si próprio. (Alarcão, 2003). Ainda, na opinião de Alarcão e Tavares (2007) trata-se de uma perspetiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

Nesta perspetiva, entenda-se que o cenário pessoalista enfatiza o desenvolvimento do indivíduo, do professor. Deste modo, cabe ao supervisor promover e sustentar um ambiente relacional humanamente consistente, capaz de beneficiar esse desenvolvimento, e desenvolver o autoconhecimento do participante, através da reflexão e do estímulo. Por sua vez, o próprio investigador também está em desenvolvimento supervisoivo.

Neste enfoque, é importante referir que é na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível que, se molda o conhecimento profissional com muita criatividade, sensibilidade técnica e artística.

CAPÍTULO



III

METODOLOGIA

DA

INVESTIGAÇÃO

“todos somos um supervisor (...) mesmo sem darmos por isso.”
(D. Ribeiro, comunicação pessoal, 25 de novembro de 2010)

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A procura de fazer investigação é para descobrirmos mais sobre nós próprios.
(Woods, 1996, p. 11)

No presente capítulo procede-se à metodologia da investigação e às suas opções. Descreve-se a caracterização do meio, bem como os participantes. Apresentamos o plano de investigação, as questões de ética e descrevem-se os instrumentos de recolha de dados bem como as técnicas de análise de dados seguidos no estudo e necessários para a sustentação da investigação nas diferentes fases da metodologia.

3.1 - Fundamentação das opções metodológicas

Três grandes tipos de paradigmas de investigação pretendem dar resposta a questões de investigação, a objetivos do estudo e à natureza da situação a estudar. Neste âmbito, há três grandes tipos de paradigmas de investigação: o de cariz quantitativo, o de natureza qualitativo e o de natureza mista.

Assim, o paradigma quantitativo, também chamado de positivista, racionalista, experimental, empírico ou analítico, apoia-se na ideia de que os fenómenos podem ser estudados de modo objetivo, mediante análises empíricas e desenhos experimentais, havendo uma explicação ou interpretação objetiva e científica para cada fenómeno. Neste paradigma, privilegia-se a formulação dos fenómenos educativos a partir da quantificação de dados estatísticos. Por seu turno, o paradigma qualitativo, designado de interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista ou etnográfico, procura perceber situações, intenções e seus significados, auscultando as crenças, pensamentos e motivações dos sujeitos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham algumas características: (i) na investigação qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados, elegendo o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) é mais centrada no processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os dados emergem sobretudo de forma indutiva e (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Numa perspetiva diferente, Afonso (2005) cita a visão de Marshall e Rossman (1999), da qual partilham e apresentam um plano em seis fases: (i) organização dos dados; (ii) produção de categorias, temas e padrões; (iii) codificação dos dados; (iv) testagem das interpretações; (v) busca de explicações alternativas e (vi) produção do texto final.

O paradigma de investigação de cariz misto (quantitativo e qualitativo), permite uma melhor inteligibilidade do real, ou seja, esta metodologia mista revela ter potencialidades não impedindo que o dinamismo de uma investigação por uma das abordagens não impeça uma rutura com a outra (Morais & Neves, 2007).

Sendo que esta investigação procura compreender e analisar as perceções e as práticas dos docentes num contexto particular de uma escola, pretende-se, desta forma, entender esse contributo numa situação única e particular para os sujeitos e não formular generalizações.

Por este motivo, para este estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa de natureza interpretativa, por privilegiar a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) consideram existir sempre uma tentativa de apreender e compreender, com detalhe, as perspetivas e os pontos de vista dos sujeitos sobre determinado assunto. No mesmo sentido, Kincheloe (2006) considera que esta opção prende-se com a arte de interpretar no contexto em investigação com o objetivo de descrever um fenómeno e compreendê-lo.

Aires (2011) considera o paradigma qualitativo, ou esquema interpretativo, um conjunto de crenças que orienta a ação. Por sua vez, Fernandes (1991) refere que o centro das questões de investigação é investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Sousa (2009), este tipo de investigação enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. De facto, Almeida e Freire (2000) referem que este método é relevante, pois permite a apreensão das significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interativa da sua construção e a necessidade de se colocar na perspetiva do outro. Por sua vez, Sampieri *et al.*, (2006) afirmam que o enfoque qualitativo é baseado num esquema indutivo, é expansivo e em geral não busca

criar questões de pesquisa nem provar hipóteses preconcebidas. Ainda nesta perspetiva, a relevância da metodologia qualitativa nas ciências sociais é, também, defendida por Fortin, Côté e Fillion (2009), na medida em que consideram que um dos objetivos essenciais da investigação qualitativa é compreender melhor os factos ou fenómenos sociais ainda mal elucidados.

De uma forma sintética pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos. Na opinião de Latorre *et al* (1996), pretende-se “...saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (p. 42).

3.1.1 - Desenho do estudo: Estudo de Caso

O desenho da investigação recaiu sobre estudo de caso. De acordo com Ponte (2006), o estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida (uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social). O seu objetivo é compreender em profundidade os seus “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam. Vale (2004) refere que o investigador, num estudo de caso de natureza qualitativa, assume diversos papéis, tais como: instrumento, inquiridor, ouvinte, explorador, negociador, comunicador, observador.

A questão chave do estudo de caso é a seleção da informação (Cohen, Manion & Morrison, 2009) e ser original de acordo com o lugar, tempo e características dos participantes (McMillan & Schumacher, 2010). Patton (citado por Bell, 1997), refere que o estudo de caso vai além de uma simples história ou descrição de um acontecimento. Merriam (citada por Biklen, 1994), declara que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico assumindo-se como uma investigação particularística. Yin (2009) realça que o estudo de caso é um fenómeno que se desenrola em contexto real e para o qual são necessárias fontes múltiplas de evidência para o caracterizar.

Como se trata de uma situação específica, procura-se descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006).

Na opinião de Fortin *et al.*, (2009), o estudo de caso apresenta vantagens e limitações. Sobre as vantagens, referem que: (i) pode-se mencionar as informações detalhadas que se obtêm sobre um fenómeno novo; (ii) permite destacar ideias; (iii) possibilita o estabelecimento de relação entre variáveis e (iv) pode-se conduzir à formulação de hipóteses. Relativamente às limitações, os mesmos autores referem que: (i) os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações e (ii) os dados podem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si. Assim sendo, o estudo de caso pode contribuir para aumentar o conhecimento sobre um grupo ou situação e abrir caminho para outros estudos.

Bogdan & Biklen (1994) salientam que o estudo de caso pode ser representado como um funil, ou seja, o início do estudo é sempre a parte mais larga. Com isto, entende-se que, com o nível de conhecimento que o investigador vai obtendo, pode selecionar estratégias e delimitar a área de trabalho. Por seu lado, Almeida e Freire (2000) destacam este método como a “observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista da informação” (p. 111).

No que diz respeito à generalização das conclusões e dos resultados de um estudo de caso, importa salientar que não tem o objetivo de generalizar os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Yin, 2009).

Assim, a questão que serviu de base para este projeto de natureza qualitativa, tal como já mencionamos no Capítulo I, é **“Quais as perceções e as práticas dos profissionais de ensino de um agrupamento de escola, em particular dos docentes de Artes Visuais relativamente às Metas de Aprendizagem?”** e debruça-se nas seguintes questões orientadoras, para as quais tentaremos fornecer elementos de resposta:

- a) Que importância atribuem e que conhecimentos possuem os docentes sobre a forma como as Metas de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento e a organização do processo ensino aprendizagem?

- b) Que percepções possuem a diretora do agrupamento de escolas e a coordenadora nacional de Educação Estética e Artística relativamente às Metas de Aprendizagem e sua implementação?
- c) Que práticas implementam os docentes envolvidos no estudo associadas às Metas de Aprendizagem?
- d) Que estratégias de supervisão pedagógica contribuem para identificar e melhorar as percepções e as práticas dos professores na sala de aula em relação às Metas de Aprendizagem e se são capazes de estimular e desenvolver atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas?

Estas questões foram elaboradas com o objetivo de investigar o fenómeno no seu ambiente natural, em que o investigador foi o instrumento principal (Bodgan & Biklen 1994). No sentido de melhor as explorar, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e compreender a importância e os conhecimentos que os docentes têm sobre as Metas de Aprendizagem e relacioná-los sobre a forma como este instrumento contribui para o desenvolvimento e a organização do processo ensino aprendizagem da escola.
- b) Analisar e perceber as percepções da diretora do agrupamento de escolas e da coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem de Educação Estética e Artística sobre as Metas de Aprendizagem.
- c) Perceber que práticas implementam os docentes envolvidos no estudo associadas às Metas de Aprendizagem.
- d) Tentar compreender de que modo as estratégias de supervisão pedagógica podem contribuir para identificar e melhorar as percepções e as práticas dos professores na sala de aula em relação às Metas de Aprendizagem e se estas são capazes de estimular e desenvolver atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas.

Para entender estas questões, as opções metodológicas deverão ser portadoras de uma decisão refletida, ponderada e ajustada aos objetivos e questões levantadas, sendo fundamentadas pela própria estratégia da investigação no que respeita à escolha dos participantes, às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados e ao respeito pela ética.

Deste modo, estas opções vão ao encontro da análise de dados, que no entender de Bodgan e Biklen (1994), envolve o trabalho com os dados, a forma como se organizam e a divisão em unidades categorizáveis.

3.2 - Caraterização do contexto em estudo

A escola a que esta investigação respeita iniciou o seu funcionamento após a criação da Portaria nº 549/98, de 19 de agosto, e começou a funcionar em setembro do mesmo ano. Mais tarde, alterada pela Portaria nº 647-B/2000, de 22 de agosto que, com a integração de duas escolas do 1º ciclo deu origem à atual básica integrada.

Ao dia quatro do mês de maio do ano 2000, por despacho de Sua Excelência o Secretário da Administração Educativa nascia, no âmbito do Decreto-Lei nº 115-A/98, o agrupamento de escolas que incluía a escola sede do agrupamento mais quatro escolas do primeiro ciclo. Acresce apontar, que este agrupamento insere-se no âmbito do Regime de Autonomia, Administração e Gestão, mais concretamente previsto no artigo 2.º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Este agrupamento de escolas surge no âmbito de uma relação de proximidade entre escolas e do reconhecimento de objetivos e preocupações comuns que culminam na necessidade de oferecer um percurso sequencial e articulado aos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória e, ao mesmo tempo, segundo o Regulamento Interno (2011), “proporcionar um serviço público de educação inclusivo e de qualidade, reforçando a qualidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino que o compõem e rentabilizando os espaços e os recursos humanos e materiais” (p. 13).

A escola sede deste agrupamento, *focus* desta investigação, localiza-se a cerca de 10 Km da sede do concelho, a cidade de Viana do Castelo, denominada escola básica integrada.

3.2.1 - Participantes no estudo

A resposta às questões e objetivos deste estudo passou pela necessária seleção criteriosa dos sujeitos que participaram no estudo atendendo à sua representatividade numa dada população. Sousa (2009) refere que os participantes no estudo “são um

pedaço do todo” (p. 64). Sampieri, Collado e Lucio (2006) também referem que os participantes são uma “unidade de análise ou conjunto de pessoas, contextos, eventos ou factos sobre o qual se coletam dados sem que necessariamente seja representativo do universo” (p. 252). Na opinião de Almeida e Freire (2000), quando se define um plano de investigação devem estar criadas “condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em questão. Tal passa pela qualidade dos participantes, ou seja, junto de quem foi realizada a investigação” (p. 99).

Face a estes requisitos, os participantes selecionados no estudo foram numa fase inicial, 27 docentes da escola básica integrada do agrupamento em estudo, a respetiva diretora do agrupamento de escolas em estudo (Anexo 1) e a coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem na área da Educação Estética e Artística (EEA), através de entrevistas semiestruturadas, e, na fase final, um docente de cada ciclo de EB do grupo das AV, através de observação e notas de campo.

O Quadro 1 expressa a distribuição representativa dos participantes no estudo.

Quadro 1: Distribuição dos participantes no estudo ($n=32$)

Designação do Departamento	Área Disciplinar	Nº de selecionados
Departamento Educação Pré- escolar e 1º ciclo	1º Ciclo	4
Departamento Línguas	Port./Inglês	3
	Port./Francês	1
Departamento Ciências Exatas	Matemática	3
	Ciën. Nat.	1
Departamento Ciências Humanas e Sociais	EMRC	1
	HGP	2
	Geografia	1
Departamento Expressões	EVT	4
	EV	1
	E. Física	4
	E. Musical	2
Diretora Agrupamento Escola Básica Integrada	Diretora Escolar	1
Coordenadora Nacional Metas de Aprendizagem na área da EEA	Coordenadora Nacional	1
Professores Observados	1º Ciclo – EP	1
	2º Ciclo – EVT	1
	3º Ciclo - EV	1
TOTAL		32

3.3 - Plano de Investigação

Com base nos objetivos da investigação atrás definidos, depreendeu-se um plano de investigação (Quadro 2). O quadro ilustra as fases existentes no seio desta investigação qualitativa com abordagem interpretativa, com as técnicas e instrumentos de recolha de

dados utilizados na investigação, bem como a referência bibliográfica selecionada. Numa primeira fase, procedemos à investigação através da aplicação de um inquérito por questionário, análise documental e a entrevistas semiestruturadas. As notas de campo estiveram presentes durante todo o período da investigação.

Numa segunda fase, o estudo passou pela observação em sala de aula, com a colaboração de três professores da área das AV, contemplando as várias fases constituintes de um ciclo de supervisão: pré-observação, observação, pós-observação.

Quadro 2: Plano de Investigação definido para este estudo

Objetivos	Fonte de Dados	Fases	Atividades Supervisivas
Identificar e compreender a importância e os conhecimentos que os docentes têm sobre as Metas de Aprendizagem e relacioná-los sobre a forma como este instrumento contribui para o desenvolvimento e a organização do processo ensino aprendizagem da escola.	Inquérito por Questionário (27 participantes)	novembro 2011 a fevereiro 2012	Observação
	Análise documental		
Analisar e perceber as perceções da diretora agrupamento de escolas e da coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem Educação Estética e Artística sobre as Metas de Aprendizagem.	Entrevistas Semiestruturadas (2 participantes)	dezembro 2011 a janeiro 2012	
Perceber que práticas implementam os docentes envolvidos no estudo associadas às Metas de Aprendizagem.	Notas de Campo (27 participantes)	novembro 2011 a março 2012	
Tentar perceber de que modo a supervisão pedagógica pode contribuir para identificar e melhorar as perceções e as práticas dos professores na sala de aula em relação às Metas de Aprendizagem.	Observação Aulas (grelha) (3 participantes)	março 2012	
	Análise documental		

3.4 - Questões de ética

Uma investigação em educação implica, segundo Almeida e Freire (2000), “uma relação entre o investigador, os sujeitos e os contextos” (p. 207). De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a ética coloca o “consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75). Neste estudo, de acordo com os princípios referidos pelos autores citados anteriormente, as preocupações e cuidados centraram-se

em proteger: (i) as identidades dos participantes em todas as fases do estudo; (ii) os participantes e as suas ideias fossem tratados com respeito e registadas com o seu consentimento; (iii) a realização do estudo estivesse sujeita à autorização da escola em estudo e (iv) a análise e compreensão dos dados obedecessem ao princípio de autenticidade e fidelidade aos dados obtidos. Segundo os mesmos autores (*idem*, 1994), em investigação a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.

Sabendo que uma investigação qualitativa exige que o investigador tenha acesso a informações sobre concepções dos participantes, Erickson (1986) menciona que a validade da investigação vai também depender da colaboração e da relação de confiança celebrada entre o investigador e os participantes, pelo que o investigador deverá manter com eles uma relação aberta e mutuamente enriquecedora, e propõe quatro formas de estabelecer e manter uma relação de confiança e de colaboração com os indivíduos durante a investigação: (i) uma certa neutralidade de juízos face aos indivíduos; (ii) a confidencialidade; (iii) o envolvimento e (iv) a clareza.

3.5 - Instrumento de recolha de dados/técnicas de análise de dados

De forma a construir, organizar e fundamentar rigorosamente esta intervenção em função dos objetivos deste estudo, recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de dados e de informação, a saber: inquérito por questionário, inquérito por entrevista, observações de aulas, registos informais em jeito de notas de campo e análise documental. Merriam (2009) recomenda a combinação de técnicas, nomeadamente, entrevistas, observações e análise documental.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a recolha de dados constituem os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149). A recolha de dados qualitativos deverá incidir sobre a recolha de evidências, sendo estas consideradas fundamentais para a compreensão do fenómeno (Vale, 2004). Por sua vez, Tukman (2005) considera serem estes as principais técnicas a serem utilizadas num estudo de caso.

Decorreu, numa 1ª fase, entre novembro e fevereiro e numa 2ª fase durante o mês de março do ano letivo 2011/2012.

Deste modo, abordam-se a seguir os procedimentos utilizados em cada uma das fontes de recolha de dados e a forma como estes se relacionam com a questão e objetivos da investigação para a melhor compreensão do fenómeno em estudo.

3.5.1 - Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas ao assunto de interesse do estudo, cujo objetivo, na opinião de Fortin *et al.*, (2009), é recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas. Na formulação das questões seguiu-se as recomendações enunciadas por McMillan e Schumacher (2010): (i) a clareza; (ii) o evitar o duplo sentido das questões; (iii) o certificar de que os respondentes têm competência para responder fornecendo informações fiáveis; (iv) a relevância das questões formuladas; (v) tentar, tanto quanto possível, formular as questões de forma simples e curta; (vi) evitar formular questões pela negativa e (vii) evitar terminologia pouco clara ou tendenciosa.

O questionário utilizado neste estudo integra, numa primeira parte, questões de identificação, que se destinam a identificar o inquirido, fazendo referência ao género, idade, habilitações, situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino que leciona e cargo que desempenha no agrupamento. Numa segunda parte, organizaram-se outras questões com o objetivo de identificar o grau de conhecimento da existência do documento Metas de Aprendizagem, o seu conteúdo e os meios como os professores obtiveram esse conhecimento. De igual modo, desejamos identificar o grau de importância que os professores atribuem às Metas de Aprendizagem, à sua orientação, ao seu contributo face à melhoria e eficácia da escola e sobre a implementação das Metas de Aprendizagem no projeto educativo da escola através de questões fechadas. Por fim, na terceira parte, o objetivo foi recolher evidências de opinião dos professores sobre os principais objetivos das Metas de Aprendizagem e como estas podem contribuir

para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola através de duas questões abertas.

O questionário (Anexo 2) foi previamente aplicado a três docentes profissionalizados não participantes no estudo, do quadro de agrupamento de uma escola básica, para verificar a sua clareza, o tempo necessário para o seu preenchimento, e verificar se as questões e as respostas são compreendidas. Desta forma, foi possível, evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos (Giglione & Matalon, 1992). O mesmo foi sujeito a pequenas alterações que resultaram na melhoria do instrumento. À posteriori foi revisto por dois peritos da matéria de uma instituição de ensino superior, para avaliar a tipologia das questões e as suas características técnicas. Com esta abordagem, pretendíamos analisar as questões de clareza, pertinência e adequação das questões contidas no inquérito por questionário.

Seguidamente, concordamos que fosse distribuído por todo o corpo docente do departamento curricular de expressões do qual o investigador faz parte e por mais quatro docentes de cada um dos restantes departamentos curriculares: Educação Pré-escolar e 1º ciclo; Línguas; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas perfazendo um total de 27 inquiridos. Nesta amostra não existiu dificuldade no preenchimento do inquérito por questionário, porque existiu o cuidado por parte do investigador de serem incluídos na preparação final do questionário os aspetos defendidos pela maioria da comunidade científica. Porém, apesar de o investigador manter sempre a neutralidade face ao método o “consentimento informado e a proteção dos sujeitos” (p. 75) tal como Biklen (1994) afirma não foi sentido por 11,1% dos inquiridos como suficiente.

A caracterização pessoal e profissional dos docentes que participaram neste estudo, realizou-se tendo em conta as seguintes variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço que leciona, o nível de ensino que leciona e os cargos que desempenha no atual ano letivo.

O seu preenchimento realizou-se na presença do investigador, de forma individual ou em pequenos grupos de dois a quatro docentes, com o intuito de aclarar os objetivos do estudo, bem como dúvidas sobre o questionário. A sua seleção teve como critério, a presença de docentes de todos os departamentos em número igual, à exceção do departamento de expressões que participou com a totalidade dos seus docentes. Houve a

preocupação de procurar espaços e tempo para o preenchimento do questionário em conformidade com a disponibilidade dos inquiridos, isto para evitar pressões no seu preenchimento. Este primeiro contato com o grupo de docentes inquiridos, serviu para esclarecer dúvidas, sem criar qualquer influência no preenchimento do questionário e de modo a que servisse para motivar os professores para o seu preenchimento (Cunha, 2007). Cada questionário foi devidamente tratado sobre a neutralidade face ao método de anonimato e confidencialidade e ao consentimento informado e a proteção dos sujeitos. Deste modo, foi formulado, na primeira fase, o inquérito por questionário (Anexo 2), onde se pode verificar com mais clareza no quadro seguinte (Quadro 3) as dimensões e objetivos de cada uma das questões.

Neste seguimento, o inquérito por questionário, aplicado como instrumento de recolha de dados, proporcionou a seleção dos dados para selecionar a sua relevância. A recolha foi realizada com a ajuda de programa específico para o efeito, *Microsoft Office Excel 2007*. Para o tratamento das questões abertas do questionário, recorreu-se à análise de frequência que originou três categorias em cada uma das questões abertas. Concretamente, na primeira questão aberta “Quais são os principais objetivos das Metas de Aprendizagem?”, as categorias: objetivo (conceito do que se pretende alcançar); método (processo para atingir determinado fim) e competência (alternativa para o procedimento). Na segunda questão aberta “De que forma as Metas de Aprendizagem podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?”, as categorias: Organização (combinação de esforços com determinada finalidade); avaliação (verificação de como se pode contribuir) e sistema (meio de concretização de formas de contribuição).

Deste modo, o questionário elaborado pelo investigador pretendia responder a cinco perguntas que traçamos no início do trabalho e que se podem resumir numa só: Qual o nível de importância e conhecimento atribuído pelos docentes inquiridos às Metas de Aprendizagem, e que perceção tem os docentes sobre a forma que o instrumento pode contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?

Quadro 3: Dimensões e objetivos do questionário aos docentes

Dimensões	Objetivos	Parte	Natureza da questão	
			Fechada	Aberta
Pessoal e profissional	Caraterizar do ponto de vista pessoal o grupo de docentes.	I	1; 2.	
	Identificar a formação académica e profissional do grupo de docentes.		3.	
	Identificar a situação profissional do grupo de docentes.			
	Identificar os cargos desempenhados pelos docentes.		4; 5; 6; 7.	
Conhecimento das Metas de Aprendizagem	Identificar o grau de conhecimento da existência do documento das Metas de Aprendizagem por parte dos professores.	II	1.1.	
	Identificar o grau de conhecimento dos professores sobre o documento Metas de Aprendizagem.		1.2.	
	Identificar o grau de conhecimento sobre o conteúdo fundamental do documento Metas de Aprendizagem.		1.3.	
Proveniência do conhecimento sobre o documento “Metas de Aprendizagem”?	Identificar os meios por onde os professores obtiveram conhecimento sobre as Metas de Aprendizagem.		2	
Importância das Metas de Aprendizagem	Identificar que grau de importância os professores atribuem às Metas de Aprendizagem.		3.1.	
	Identificar o grau de importância que os professores atribuem à orientação das Metas de Aprendizagem.		3.2.	
	Identificar o grau de importância que os professores atribuem ao contributo das Metas de Aprendizagem face à melhoria e eficácia da escola.		3.3.	
	Identificar o grau de importância sobre a implementação das Metas de Aprendizagem pelos professores como prioridade na prática letiva no projeto educativo da escola.		3.4.	
Objetivos das Metas de Aprendizagem	Recolher evidências de opinião dos professores sobre os principais objetivos das Metas de Aprendizagem			4.
Desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola	Recolher evidências de opinião dos professores sobre de que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola			5.

3.5.2 - Inquérito por Entrevista

Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como um dos instrumentos de recolha de dados mais privilegiado, sendo possível obter a partir dela informações não observáveis diretamente como sejam pensamentos, valores, preferências, intenções ou sentimentos sobre factos ou situações do entrevistado sobre determinado assunto em estudo. Segundo Vale (2004), esta técnica permite “clarificar e ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados, bem como as suas atitudes e conceções” (p. 8).

Entre os diferentes tipos de entrevista, optou-se por efetuar duas entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha de dados, onde se desenvolveu um conjunto de questões que foi transversal aos dois casos, deixando em aberto a

possibilidade, de acordo com o decorrer das entrevistas e das opiniões das entrevistadas, de clarificar alguns casos pontuais. A opção por este tipo de entrevista pautou-se pelo facto de parecer adequar-se melhor aos objetivos deste estudo, porque permite compreender opiniões e conceções que, de outro modo, não seria possível atingir sem o recurso ao questionamento (Quivy & Campenhoudt, 1992, Bogdan & Bicklen, 1994, Flick, 2005, e Tuckman, 2005). Este último autor salienta que as respostas das entrevistadas vão refletir as suas perceções e interesses e proporcionar uma base para a sua interpretação, ou seja, é um processo mais direto para recolher informação sobre um determinado fenómeno.

A construção do guião da entrevista foi preparada a partir das questões de investigação para uma melhor orientação e desenvolvimento da entrevista. Houve o cuidado da sua estrutura ser flexível, de modo a possibilitar que todos os tópicos fossem abordados, permitindo às entrevistadas uma margem de liberdade dentro da estrutura definida.

Realizou-se um pré-teste da entrevista a dois professores profissionalizados de um quadro de agrupamento escola básica não participantes no estudo para entender se as questões eram perceptíveis e qual o tempo provável de entrevista, e pediu-se a dois peritos na matéria de uma instituição do ensino superior para avaliar a tipologia das questões e as suas características técnicas.

Antes da aplicação das entrevistas, foram estabelecidos contatos com ambas as participantes entrevistadas para apresentação sumária do projeto de investigação e marcação de datas de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Tendo recorrido ao registo em áudio e à posterior reprodução escrita do mesmo, a primeira entrevistada, a diretora do agrupamento de escolas em estudo, designada por GP, foi realizada no vigésimo sétimo dia do mês de dezembro de 2011 no gabinete de direção da sede do agrupamento com uma duração total de 21 minutos. A segunda entrevistada, a coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem na área da EEA, designada por EM, foi concretizada no vigésimo dia do mês de janeiro de 2012 no gabinete da coordenadora da EEA, Metas de Aprendizagem Expressões Artísticas na sede DGIDC, Lisboa, com uma duração total de 47 minutos. Ambas foram efetuadas de acordo com a disponibilidade de tempo das entrevistadas com o cuidado de se realizarem em

espaço adequado e que facilitasse um ambiente calmo e propiciador da comunicação, tal como Bogdan e Bicklen (1994) indicam. Pretende-se, através das entrevistas semiestruturadas, obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, o que, neste caso concreto, revelou-se especialmente pertinente e clarificador.

As entrevistas englobam uma série de questões (Anexos 3 e 4) distribuídas em grupos, focalizadas nos objetivos desta investigação com as respetivas dimensões e objetivos de cada uma das questões (Quadro 4).

Quadro 4: Dimensões e objetivos das entrevistas I e II

Dimensões	Objetivos	Entrevista	Grupo
Pessoal e profissional	Conhecer parte da biografia das entrevistadas, como chegaram à direção do órgão que dirigem e seu papel neste processo.	I; II	1.
Génese do Projeto	Inquirir sobre a génese do projeto Metas de Aprendizagem no agrupamento, perceber o momento/fase que o projeto se encontra, bem como a percepção dos professores do agrupamento ao projeto.	I; II	2.
Estratégias de Implantação do Projeto	Saber/Perceber que estratégias têm sido utilizadas para mobilizar o agrupamento no sentido do planeamento, organização e configuração das Metas de Aprendizagem nos seus contextos escolares.	I; II	3.
Condições de desenvolvimento do Projeto	Saber/Perceber se o agrupamento usufrui das condições para o desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem bem como as vantagens e desvantagens inerentes ao mesmo.	I	4.
Orientação Curricular	Saber a percepção das vivências sentidas nos diferentes contextos escolares na área artística e visual, como a sua articulação nos diferentes níveis de ensino básico.	II	4.
Organização Curricular e Estratégias de Avaliação	Compreender quais as dinâmicas de trabalho adotadas na organização/implementação das Metas de Aprendizagem no agrupamento e entender a forma de verificar/medir os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem.	I; II	5. 6.
Implantação do Projeto Metas de Aprendizagem em EVT	Entender que processos as escolas, nomeadamente os departamentos de expressões artísticas visuais, estão a desenvolver para implantar o projeto Metas de Aprendizagem e que estratégias encontram para desenvolver o currículo artístico.	II	5.
Expetativas do Projeto Metas de Aprendizagem	Percecionar o futuro da organização de todo o processo de desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem no Agrupamento.	I; II	6. 7.
Questões Abertas			
Contributo do Projeto Metas de Aprendizagem	Recolher evidências de opinião das entrevistadas sobre de que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola. Inquirir sobre os procedimentos de ação a aplicar no(s) agrupamento(s) após o momento atual em que se encontra o projeto Metas de Aprendizagem?	I; II	

As referências à documentação teórica e a utilização de um guião serviram para equilibrar o bom desenvolvimento das entrevistas (Tuckman, 2005) permitindo que as entrevistadas se sentissem à vontade, enriquecendo e clarificando as metas da inquirição.

As entrevistas foram transcritas na totalidade (Anexos 5 e 6), acatando o discurso das entrevistadas, bem como as suas expressões (Bodgan & Biklen, 1994). Segundo Quivy e Campenhout (1992), a transcrição das entrevistas consiste em permitir que a informação fosse utilizada no tratamento dos dados e convertida em dados de interesse para a análise de conteúdo.

Os dados recolhidos foram no seguimento dos objetivos da entrevista a GP: Conhecer parte da biografia da entrevistada, como chegou à direção do Agrupamento de escolas que dirige e seu papel neste processo; Inquirir sobre a génese do projeto Metas de Aprendizagem no agrupamento, perceber o momento/fase que o projeto se encontra; Saber/Perceber que estratégias têm sido utilizadas para mobilizar o agrupamento no sentido do planeamento, organização e configuração das Metas de Aprendizagem nos seus contextos escolares; Saber/Perceber se o agrupamento usufrui das condições para o desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem bem como as vantagens e desvantagens inerentes ao mesmo; Compreender quais as dinâmicas de trabalho adotadas na organização/implementação das Metas de Aprendizagem no agrupamento e para verificar/medir os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem e Percecionar o futuro da organização de todo o processo de desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem no agrupamento.

Relativamente à entrevista de EM, pretendeu-se recolher os dados mediante os objetivos definidos: Conhecer parte da biografia da entrevistada, como chegou à coordenação das “Metas de Aprendizagem” e seu papel neste processo; Inquirir sobre a implementação do projeto Metas de Aprendizagem, perceber o momento/fase que o projeto se encontra, bem como a perceção dos professores do agrupamento ao projeto; Saber/Perceber que estratégias têm sido utilizadas para mobilizar as escolas no sentido do planeamento, organização e configuração das Metas de Aprendizagem nos seus contextos escolares; Saber a perceção das vivências sentidas nos diferentes contextos escolares na área artística e visual, como a sua articulação nos diferentes níveis de ensino

básico; Entender que processos as escolas, nomeadamente os departamentos de expressões artísticas visuais estão a desenvolver para implantar o projeto Metas de Aprendizagem e que estratégias encontram para desenvolver o currículo artístico e Compreender quais os procedimentos adotados para verificar/medir os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem.

Com o objetivo de conhecer e compreender as opiniões das entrevistadas, neste quadro, o presente estudo segue uma via essencialmente indutiva, onde através de sucessivas análises de fenómenos semelhantes e distintos vai-se construindo uma teoria que explique o que se vai estudando (Carmo & Ferreira, 2008).

Assim, decidiu-se por seis categorias em cada uma das entrevistas. Concretamente, na primeira entrevista (GP) as categorias formuladas foram: objetivos da diretora; orientação curricular; organização escolar; condição para a implementação; avaliação e; expetativas em relação à comunidade do projeto. Na segunda entrevista (EM) as categorias compostas foram: objetivos da coordenadora; organização escolar; Educação Visual e Tecnológica (EVT) e as Metas de Aprendizagem; avaliação e expetativas em relação à continuidade do projeto e formação.

Esta fase da investigação possibilitou uma melhor interpretação, clarificação e cruzamento de opiniões e conceções relatadas pelas entrevistadas (Vale, 2004). Sendo ambas, atores sociais, diretora do agrupamento e coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem, proporcionou uma visão própria do seio dos órgãos que dirigem.

3.5.3 - Observação de Aulas e Notas de Campo

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto direto com situações específicas.

Na opinião de Alarcão e Tavares (2010), a observação é um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo. Na linha do mesmo pensamento, De Ketele e Roegiers (1993) reportam-se à observação como um processo orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações. Damas e De Ketele (1985),

também referem que observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações. Carmo e Ferreira (2008) mencionam que observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Desta forma, a observação, acompanhada pela reflexão, é o ponto de apoio que facilita o conhecimento e o auto-conhecimento.

Neste sentido, visa-se selecionar apenas a informação necessária e útil, assegurar a precisão, credibilidade e fiabilidade dos dados respeitando o princípio da transparência, que segundo Vieira *et al.*, (2010) enquadram a prática de **observação de aulas** como uma das áreas com mais importância e encorajadora da ação pedagógica. Assim, a observação assume um papel importante no processo ensino aprendizagem porque só ela permite caracterizar a situação educativa face a cada momento e caso (Estrela, 1994).

Relativamente à essência deste estudo, entende-se ser importante analisar alguns aspetos essenciais do processo pedagógico em curso, as Metas de Aprendizagem. Com esta análise espera-se obter indicadores para uma caracterização mais rigorosa das situações observadas de forma a ter uma perceção da utilização e importância das Metas de Aprendizagem em sala de aula.

Os objetivos traçados para a observação de aulas são, na opinião de Vieira (1993a), estruturada em três tipos: observação por sistemas fixos de categoria, observação do tipo etnográfico e observação *ad hoc*. Está última é caracterizada pela mesma autora, de observação flexível e eclética, isto porque se trata de um tipo de observação específica, onde o observador assume uma postura interpretativa de descoberta da aula, que constitui a base de reflexão sobre o tema desta investigação.

Parente (2002) refere que a observação pode assumir diferentes formatos: ser uma observação mais estruturada e controlada e ser uma observação não estruturada e naturalista. Cohen, Manion e Morrison (2009) identificam três tipos de observação: (i) descritiva (relatos narrativos); (ii) interpretativa (desenvolvimento de categorias conceituais indutivamente, a fim de examinar os pressupostos iniciais) e (iii) avaliativo (explicando e julgar).

Assim, face à especificidade deste estudo, optamos por desenvolver, como forma e meios de observação, uma observação naturalista e interpretativa.

Atendendo ao caráter deste projeto, os critérios para observação de aulas basearam-se: (i) nos professores selecionados para a amostra, ou seja, um professor por cada nível de EB AV; (ii) no número de aulas a observar e (iii) na construção de um instrumento de recolha de dados, para registo da observação e posterior tratamento e análise.

Tendo em conta estas características, optámos por construir uma grelha de registo de observação de aulas, para levar a cabo a observação. Contribuíram para a sua construção, primeiro, os objetivos em estudo; em segundo, a revisão da literatura que serviu de referência bibliográfica para este estudo; terceiro, foi aplicada a outra docente profissionalizada do quadro de agrupamento de uma escola básica não participante no estudo levando os ajustes considerados consensuais; e, por fim, foi alvo do parecer de dois peritos de uma instituição do ensino superior para correção e validação até chegar ao documento final (Anexo 7).

De forma sistematizada, foram efetuadas várias observações em cada sala de aula, perfazendo um total de 21 tempos letivos de observação repartidos por cada um dos participantes envolvidos, assumindo um caráter naturalista (Cohen *et al.*, 2009). As observações foram realizadas durante o mês de março de 2012, tendo sido possível observar, com a intenção de compreender e analisar o contributo e a implementação do projeto Metas de Aprendizagem em cada um dos níveis de ensino.

As observações de aula englobam uma série de objetivos distribuídos em fases e dimensões, focalizadas na grande questão deste estudo (Quadro 5).

Segundo Vale (2004), o investigador pode assumir uma posição passiva quando utiliza esta técnica. Neste estudo pode considerar-se que a estratégia de observação usada se aproxima a de cariz não participativo, ao assumir a função de observador para análise e interpretação dos dados obtidos a partir das observações.

Quadro 5: Dimensões e objetivos das fases de observação

Fase	Dimensões	Objetivos	Observação Docente
Pré-Observação	Planificação	Verificar se a planificação cumpre os requisitos das Metas de Aprendizagem. Verificar se os objetivos das atividades propostas correspondem aos objetivos curriculares e às Metas de Aprendizagem definidas para cada um dos níveis de ensino. Confirmar se os objetivos curriculares e as Metas de Aprendizagem, a trabalhar com as atividades propostas na aula, são claramente definidos. Adequação da aula à Planificação.	AC; AT; AU.
Observação	Observação	Identificar de que forma(s) os professores contextualizam as Metas de Aprendizagem na sala de aula. Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão das Metas de Aprendizagem no interior da sala de aula. Entender se os professores reestruturam as práticas face às Metas de Aprendizagem.	
Pós-Observação	Reflexão	Constatar se os professores identificam-se com as Metas de Aprendizagem e correlacionam-se com a praxis do contexto escolar. Reconhecer se os professores potencializam a reflexão sobre a prática das Metas de Aprendizagem. Averiguar se os professores refletem sobre novas abordagens, metodologias e atividades educativas face às Metas de Aprendizagem.	

As observações de aula basearam-se em três grandes dimensões, planificação, observação da aula e reflexão final da sessão. Deste modo, realizou-se um registo de Observação de Aulas – Registo Descritivo (Episódios importantes; Passos fundamentais); Registo Interpretativo (Comentários para reflexão e discussão posterior) (Anexo 7) efetuado pelo investigador sobre o que se passou na aula relativamente aos objetivos do estudo, embora sem limitar o registo à informação factual. Acresce a existência de um encontro informal de pós-observação porque pensamos que reúne características mobilizadoras e fomentadoras de reflexão, o que, em termos dos objetivos do estudo, poderia fornecer dados relevantes (Vieira *et al.*, 2010).

As **notas de campo** foram outro dos instrumentos usados para a recolha dessas informações, complementando o questionário, a entrevista e as observações na sala de aula. Estas são entendidas como um registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê e experiencia durante o decurso da recolha (Bogdan & Biklen, 1994). Como Vale (2004) refere, essas notas podem ser agrupadas sob diferentes formas: as notas observacionais que correspondem ao registo do que se observa e ouve, focando-se mais na descrição do que na interpretação; as notas teóricas, também designadas de notas conceptuais porque “baseadas no significado que o investigador atribui as notas observacionais, isto é, são

interpretações, inferências, hipóteses e conjeturas” e as notas metodológicas ou procedimentais, porque “descrevem procedimentos, métodos e operações; são afirmações que dizem respeito às ações do próprio investigador enquanto conduz o estudo, instruções para ele próprio, lembranças, críticas, etc.” (Vale, 2004, p. 11). Por sua vez, Schatzman e Strauss (citados por Hoepfl, 1997) referem que este modelo está dividido em três tipos: as observacionais, as teóricas e as metodológicas. Os autores supracitados fazem referência às notas observacionais como descrições feitas a partir da observação visual e auditiva do investigador com o mínimo de inferências possível. No mesmo pensamento, as notas teóricas são interpretações do que o investigador observa, desenvolvendo conceitos ou formulando hipóteses dentro de um quadro de referência que já conhece e vai aprofundando. Finalmente, segundo os mesmos autores, as notas metodológicas exprimem uma reflexão relativamente às próprias estratégias táticas da observação, ou seja, trata-se de uma descrição sobre o próprio processo metodológico.

Este instrumento assumiu duas formas, primeiro, de forma naturalista registadas ao longo de todo o período de estudo que permitiu reunir situações de interesse. Estes registos partiram sempre de diálogos espontâneos, informais e não estruturados com parte dos inquiridos ($n=27$) sobre o tema do estudo. A segunda forma foi assumida, na última fase da investigação, também de uma forma naturalista, na sala de aula, perante os três participantes observados, um de cada nível do EB da área das AV. Estas notas de campo foram efetuadas no final de cada uma das sessões observadas produzindo para o estudo registo das observações, perceções e interpretações do investigador. Para isso, contribuiu um *notebook* do investigador onde foram registadas as suas notas. No entender de Bogdan e Biklen (1994) estas notas podem funcionar como “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (p. 151), pois permite registar os seus pensamentos.

Ao longo do projeto procurou-se haver a preocupação de elaborar as notas de campo de forma sintética sobre o mais significativo, face aos objetivos da investigação, contribuindo para refletir sobre os dados deste estudo qualitativo (Bogdan & Bicklen, 1994), pretendendo-se de uma forma geral captar palavras de pessoas, ações, conversas observadas e a respetiva reflexão por parte do investigador, de modo a fazer face ao

objetivo deste estudo: as percepções e as práticas dos profissionais de ensino de um agrupamento de escola, em particular dos docentes de Artes Visuais.

3.5.4 - Análise Documental

Os documentos não poderiam ser deixados de lado no estudo que aqui reportamos. Assim recorreu-se à análise documental com o intento de recolher dados de acordo com os objetivos atrás enumerados. Os documentos revestem-se de uma importância fundamental para a compreensão geral das Metas de Aprendizagem.

A pesquisa documental, na investigação qualitativa, é entendida como uma fonte de evidência de informação, a par das entrevistas e das observações, constitui, na opinião de muitos investigadores, outra das formas de recolha de dados.

Bogdan & Biklen (1994) referem que os *documentos oficiais* permitem ao investigador o acesso à *perspetiva oficial*, ou seja, os documentos em análise retratam a forma como o contexto em análise (neste caso, a escola) é definido pelas pessoas que nele intervêm. Yin (2009) enfatiza que, nos estudos de caso, a importância do uso de documentos reside na sua capacidade de validação e reforço das evidências adquiridas a partir de outras fontes possibilitando a inferência de certas pistas. Assim, a sua análise recairá sobre o seu conteúdo.

De acordo com Sousa (2009), a análise documental pretende apresentar a informação de forma facilitadora para a sua compreensão obtendo o máximo de informação pertinente. Neste caso, a análise documental, entre os vários objetivos, tende a reconhecer a sua organização e estrutura, interpretar ideias e conceitos, procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão, perceber como as ideias se relacionam bem como identificar as bases que as sustentam Lakatos e Marconi (citados por Sousa, 2009).

No desenvolvimento deste projeto, apesar da escassez de informação sobre o tema, tentou-se conhecer e analisar vários documentos relacionados com as Metas de Aprendizagem de outros agrupamentos de escolas, que de alguma forma contribuiu para entender as percepções das problemáticas e contributos identificados nesses contextos. Procurou-se conhecer como é que cada professor adequa as Metas de Aprendizagem à sua sala de aula. Assim, os documentos solicitados aos participantes neste trabalho de

campo, as planificações, foram verificados e analisados de forma transversal reunindo-se um conjunto de documentos (Quadro 6) com a pretensão de tornarem-se facilitadores na obtenção de informações significativas no que respeita aos objetivos do estudo, nomeadamente reconhecer a sua organização e estrutura.

Os documentos existentes na escola participante neste estudo, no Ministério da Educação, designadamente: CNEB (2001), Metas de Aprendizagem (2010), Projeto Educativo Agrupamento (2009-2013) e Regulamento Interno (2011) foram fundamentais para tentar perceber de que forma as Metas de Aprendizagem contribuem para o sucesso do ensino escolar.

Os materiais resultantes da observação em sala de aula: planificações das aulas; grelha de registo de observações e das reflexões informais, cuja principal finalidade foi recolher evidências do contributo das Metas de Aprendizagem em contexto de supervisão pedagógica, tornaram-se essenciais para obter perceções sobre a sua utilização.

Quadro 6: Síntese da análise documental

Instrumento	Objetivos	Intervenientes
Análise documental	Reconhecer a sua organização e estrutura, interpretar ideias e conceitos.	CNEB (2001), Metas de Aprendizagem (2010), Projeto Educativo Agrupamento (2009-2013), Planificações Aula, Regulamento Interno (2011).

Estes foram importantes para tentar perceber de que forma refletem os princípios formulados relativamente às Metas de Aprendizagem.

A **análise de dados** é um processo que se inicia no primeiro momento em que o investigador entra em ação. Este processo tem como desígnio organizar e sintetizar dados, o que, implica ações analíticas e críticas, para a procura de padrões e descoberta de dados importantes, estabelecendo relações com o quadro de referência teórico, para daí inferir os aspetos conceptuais substantivos (Bogdan & Biklen, 1994). Considera-se um processo construtivo, que define categorias e unidades básicas descritivas, com vista ao estabelecimento de relações, que possibilitam explicações e interpretações para a estruturação de uma teoria do conhecimento.

Procurou-se que todo o material obtido ao longo do estudo: questionário; transcrições de entrevistas; grelhas de registo da observação de aulas; notas de campo e;

documentos, fosse organizado e submetido a uma análise atenta e cuidada para ser possível atribuir-lhes significado e encontrar respostas para as questões do estudo, ampliando, desta forma, a compreensão dos fenómenos em estudo.

Relativamente à informação recolhida dos **inquéritos por questionário**, teve-se em conta os objetivos traçados para os questionários participantes ($n=27$).

Para a análise de conteúdo das diferentes partes dos questionários definiram-se as seguintes dimensões: Pessoal e profissional (situação profissional); Conhecimento das Metas de Aprendizagem (existência das Metas de Aprendizagem); Proveniência do conhecimento sobre o documento “Metas de Aprendizagem”? (como surge as Metas de Aprendizagem); Importância das Metas de Aprendizagem (prática dos docentes); Objetivos das Metas de Aprendizagem (opinião sobre as Metas de Aprendizagem e; Desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola (contributo das Metas de Aprendizagem).

Relativamente às **entrevistas** realizadas, a concretização do conteúdo centrou-se nas seguintes etapas: (i) a leitura flutuante da informação, a qual permitiu um primeiro contato com as entrevistas e a conceção de grandes temas de organização da informação; (ii) a análise transversal do conteúdo, reorganizando, por temas principais, e sem especialização; (iii) o estabelecimento de um sistema de categorias e (iv) a avaliação das categorias e o tratamento comparativo dessas categorias. Neste âmbito, a análise de conteúdo implicou o recurso a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicaram ao conteúdo do discurso e se basearam nas inferências do investigador.

Recorremos ainda à análise de conteúdo de acordo com a matriz de análise qualitativa, tomando como referência Estrela (1994) e Bodgan e Biklen (1994). Inicialmente, fizemos uma leitura analítica das entrevistas e, de acordo com os indicadores recolhidos, procedemos, em função dos objetivos propostos, a uma categorização dos dados (Estrela,1994). Procurou-se regularidades e padrões de acordo com os mesmos tópicos que, na opinião de Bodgan e Biklen (1994), constituem categorias de codificação importantes para classificar os dados recolhidos.

Neste processo, utilizamos a entrevista semi-estruturada, com as duas participantes, a transcrição da totalidade das entrevistas, a análise do processo foi feita, primeiro, de modo individual e, segundo de modo transversal (Bardin, 2007),

esclarecendo as questões, os discursos, fazendo inferências, que resultaram na descrição resumida e estabelecendo categorias e subcategorias.

Sobre as **observações de aulas e notas de campo**, os dados recolhidos organizaram-se de acordo com as seguintes dimensões: Planificação; Observação e Reflexão.

Procedemos ao tratamento de dados relativos à **observação de aulas** e notas de campo. Para o tratamento destes dados, decidiu-se proceder ao registo descritivo (episódios importantes; passos fundamentais) e registo interpretativo (comentários para reflexão e discussão posterior) por dimensão: planificação, observação e reflexão.

Estas grelhas de observação de aula foram utilizadas ao longo de 21 sessões práticas (seis para cada professor do 1º e 3º ciclos e nove para o professor do 2º ciclo), na totalidade de quinze horas e quarenta e cinco minutos e tiveram como objetivo: Verificar se a planificação cumpre os requisitos das Metas de Aprendizagem; Verificar se os objetivos das atividades propostas correspondem aos objetivos curriculares e às Metas de Aprendizagem definidas para cada um dos níveis de ensino; Confirmar se os objetivos curriculares e as Metas de Aprendizagem, a trabalhar com as atividades propostas na aula, são claramente definidos; Adequação da aula à Planificação; Identificar de que forma(s) os professores contextualizam as Metas de Aprendizagem na sala de aula; Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão das Metas de Aprendizagem no interior da sala de aula; Entender se os professores reestruturam as práticas face às Metas de Aprendizagem; Constatar se os professores identificam-se com as Metas de Aprendizagem e correlacionam-se com a praxis do contexto escolar; Reconhecer se os professores potencializam a reflexão sobre a prática das Metas de Aprendizagem; Averiguar se os professores refletem sobre novas abordagens, metodologias e atividades educativas face às Metas de Aprendizagem.

As grelhas de registo de observação de aulas (Anexo 7) foram preenchidas ao longo de cada sessão observada dos professores participantes, seguindo o princípio que, a recolha de informações relativamente ao contributo das Metas de Aprendizagem em contexto de sala de aula fosse contribuir para a melhor perceção sobre este documento.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2007), é considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Desta forma, embora tenhamos recorrido a uma abordagem interpretativa, pretendeu-se retirar um número mensurável de relatos e afirmações que enriquecesse a investigação.

Ao longo do trabalho foram igualmente tomadas **notas de campo** que foram objeto de uma análise de conteúdo informal, tendo como finalidade recolher informações dos participantes no estudo. As notas de campo foram, essencialmente, observacionais, isto é, baseadas no que se observou e ouviu. No entanto, consideramos que este instrumento de recolha de informação apossou um papel de relevo, pois possibilitou fazer uma melhor reorganização dos dados recolhidos e observados e estabelecer hipóteses de articulação.

Para a **análise de documentos** recorreremos à análise de conteúdo. Com a análise dos documentos existentes na escola participante neste estudo, no Ministério da Educação, nomeadamente: CNEB (2001), Metas de Aprendizagem (2010), Projeto Educativo Agrupamento (2009-2013) e Regulamento Interno (2011), pretendia-se verificar a sua organização e estrutura. O sistema de categorias formuladas teve em conta os objetivos traçados: Reconhecer a sua organização e estrutura; Interpretar ideias e conceitos. Com a análise dos documentos resultantes da observação em sala de aula (planificações e observações) pretendia-se verificar qual o contributo das Metas de Aprendizagem em contexto sala de aula. O sistema de categorias formuladas teve em conta os objetivos traçados: Organização das Metas de Aprendizagem; Contributo das Metas de Aprendizagem em sala de aula; Implementação das Metas de Aprendizagem em sala de aula.

3.5.5 - Triangulação Dados

Com o cruzamento de todas estas técnicas de recolha de dados, verifica-se a necessária triangulação metodológica, como meio facilitador para uma visão multifacetada do fenómeno, permitindo ao investigador clarificar acontecimentos e

interpretá-los, o que possibilita assegurar a qualidade e autenticidade de uma investigação qualitativa.

Triangulação é normalmente utilizada quando nos referimos às múltiplas fontes de dados, aos instrumentos de recolha e à sua análise, e também se aplica ao investigador, promovendo uma melhor ilustração e compressão dos resultados (Stake, 2009). Entenda-se triangulação, na perspetiva qualitativa, como uma abordagem multidimensional na recolha e análise de dados em que o fenómeno em estudo pode ser melhor compreendido se abordado de diferentes formas.

Assim, de acordo com Vale (2004), procurou-se reforçar a validade do estudo, apelando: (i) à triangulação de métodos e fontes, confrontando os dados provenientes de vários métodos de recolha, reduzindo, desta forma, o risco de distorções sistemáticas, inerentes à utilização de uma só fonte de investigação ou de um só método de recolha de dados; (ii) à interação entre as diferentes fontes de recolha de dados, será possível enriquecer cada uma delas com grande utilidade para a análise e (iii) ao confronto dos professores participantes e entrevistadas participantes, tendo em conta a revisão da literatura, o objetivo do estudo e as questões de investigação previamente formuladas.

Neste estudo de investigação qualitativa, o investigador recorre à triangulação como uma estratégia que permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, reforçando assim as suas descobertas e enriquecendo as suas interpretações (Bogdan & Biklen, 1994, Tuckman, 2005 e Yin, 2009).

CAPÍTULO



IV

APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO

“(…) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo debruça-se sobre a caracterização dos participantes seguida da análise e discussão resultantes deste estudo.

4.1 - Introdução

Procuramos apresentar os dados recolhidos e organizados segundo as estratégias de análise selecionadas neste estudo no sentido de entender a compreensão destes materiais com o objetivo de apresentar por fases o que o investigador melhor encontrou (Bogdan & Biklen, 1994), que depois de analisarmos e discutirmos, tirámos as conclusões.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2005) e Stake (2009) há três procedimentos principais de recolha de dados utilizados na investigação interpretativa: (i) a entrevista; (ii) a observação e (iii) a recolha documental.

A análise de dados envolve a organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta dos aspetos principais dos materiais recolhidos, com o desígnio de os interpretar e tornar compreensíveis (Bogdan & Biklen, 1994). No pensamento dos mesmo autores, análise de dados,

“(...)envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

A análise pressupõe a segmentação dos dados a partir da identificação de temas e padrões (Stake, 2009). O mesmo autor afirma não existir um momento específico para começar a análise de dados, que pode acontecer ao longo de toda a investigação, começando com a atribuição de significado às primeiras impressões e terminando com as conclusões finais.

Pretende-se entender este estudo de caso na sua globalidade. Para que se possa chamar de caso é preciso ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim sendo, não há nenhum acontecimento verdadeiro de caso sem a correspondente

interpretação teórica apoiada na compreensão da realidade, incentivada pela busca dos sentidos e a teorização da experiência vivida (Shulman, 2004 citado por Vieira, 2009).

Para representar os participantes nesta investigação, recorreu-se a um sistema de codificação (L.I.=letras identificadoras) para analisar os dados, para cumprir com os princípios éticos partilhados pela sociedade científica.

É de salientar que Vale (2004) refere que o melhor caminho para validar a análise qualitativa é uma boa apresentação dos dados. A presente investigação e nomeadamente a análise dos dados consistiu na seleção dos dados mais representativos em cada uma das fases da investigação.

A primeira fase da recolha de dados, dividiu-se em duas etapas. Na primeira foi concretizada o inquérito por questionário ($n=27$), efetuando um primeiro nível de análise em relação ao nível de conhecimento e importância ao documento Metas de Aprendizagem, mais duas questões abertas, sobre os principais objetivos das Metas de Aprendizagem e sobre a forma como as mesmas podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola. Assim formularam-se as dimensões e objetivos de cada uma das questões.

A segunda etapa incidiu em duas entrevistas, à diretora agrupamento escolar em estudo e à coordenadora nacional das Metas de Aprendizagem, para entender a perceção sobre as Metas de Aprendizagem nos seus contextos. Foram igualmente formulados as dimensões e objetivos de cada uma das questões do inquérito por entrevista.

Em ambas as etapas, fez-se a transcrição dos dados referentes ao inquérito por questionário, às entrevistas (Anexos 5 e 6), atingindo o nível seguinte de análise com a respetiva categorização.

Na segunda fase articulou-se as observações e análise documental incidindo sobre uma análise transversal dos três docentes. Assim, foi formulado, na última fase, as dimensões e objetivos da observação, bem como uma análise de documentos selecionados para reconhecer a sua organização e estrutura, interpretar ideias e conceitos. De registar a reflexão, última dimensão desta fase, em que existe um questionamento entre a teoria e a prática (Alarcão, 1999).

Salienta-se que em ambas as fases estiveram presentes as notas de campo (Bogdan e Biklen, 1994 & Tuckman, 2005) como forma de registo e contribuindo para refletir sobre os dados deste estudo qualitativo.

Ao longo de todo este processo de análise de dados foi utilizada a análise conteúdo das questões em causa para melhor seleção e organização das categorias e unidades de conteúdo (Tuckman, 2005, Sampieri *et al.*, 2006, Bardin, 2007 & Sousa, 2009).

Em síntese, a análise dos dados consistiu na seleção dos dados mais representativos e na sua organização segundo a definição de dimensões e categorias em cada uma das fases, sendo estas geradas a partir dos dados recolhidos, não deixando contudo de ser desenvolvidas pela teoria subjacente ao estudo e aos seus objetivos.

4.2 - Interpretação e análise dos participantes inquiridos

Apresentam-se de seguida os dados recolhidos, em função do instrumento utilizado, seguindo a metodologia de Shulman (2004) citado por Vieira (2009) em que não há nenhum acontecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica apoiada na compreensão da realidade, incentivada pela busca dos sentidos e a teorização da experiência vivida. Neste sentido, procura-se envolver os inquiridos num processo de leitura das suas ações em relação ao tema desta investigação.

Num primeiro momento, os inquéritos por questionário foram aplicados a 50% de uma população total de 54 docentes da escola básica integrada do agrupamento em estudo. Concordamos que seria o número considerado correto de inquiridos e que estes seriam os produtores de dados.

Uma análise detalhada resultante do cruzamento de dados entre a área disciplinar que leciona e os cargos que ocupa durante o atual ano letivo permite-nos constatar que cerca de 44,4% dos inquiridos ocupam um cargo, 29,6% ocupam dois cargos, 7,4% ocupam três cargos e 3,7% ocupa quatro cargos sobrando 14,8% inquiridos sem qualquer cargo. Assim, considerou-se que quase a totalidade dos inquiridos, em serviço, no ano letivo a que se remete este estudo, exerce funções letivas ou não letivas, nomeadamente os inquiridos com idade entre os 51 e 60 anos na sua maioria seguidos dos inquiridos com idades entre os 31 a 40 anos.

Para uma visão mais completa apresentamos o seguinte quadro com a síntese das variáveis.

Quadro 7

Distribuição dos professores por sexo, idade, formação, regime de contrato, anos de serviço e cargos que desempenha no atual ano letivo ($n=27$)

	L.I.	Área Disciplinar	Sexo	Idade (anos)	Habilitações Acadêmicas	Situação Profissional	Anos de Serviço	Cargo(s)
Departamento Educação Pré- escolar e 1º ciclo	AA	1º Ciclo	Fem.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	DT
	AB	1º Ciclo	Fem.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	DT
	AC	1º Ciclo	Masc.	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 21 a 25	CCic/DT
	AD	1º Ciclo	Fem.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	DT
Departamento Línguas	AE	Port./Inglês	Fem.	Mais de 60	Mestrado	QA	Mais de 25	CDep/Proj.
	AF	Port./Inglês	Fem.	De 31 a 40	Mestrado	QA	De 21 a 25	CDT/DT/Proj./O ut.
	AG	Port./Francês	Fem.	De 31 a 40	Licenciatura	PQZP	De 16 a 20	Nenhum
	AH	Port./Inglês	Masc.	De 31 a 40	Licenciatura	PQZP	De 11 a 15	DT
Departamento Ciências Exatas	AI	Matemática	Fem.	De 41 a 50	Mestrado	QA	De 16 a 20	DT/Proj.
	AJ	Matemática	Fem.	De 41 a 50	Mestrado	QA	De 16 a 20	CDep
	AK	Matemática	Masc.	De 41 a 50	Mestrado	QA	De 21 a 25	CProj.
	AL	Ciê. Nat.	Fem.	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 11 a 15	DT
Departamento Ciências Humanas e Sociais	AM	EMRC	Masc.	De 51 a 60	Mestrado	QA	De 16 a 20	SC/Out.
	AN	HGP	Fem.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	CDep./SC.
	AO	HGP	Masc.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	De 21 a 25	CDT/DT/Proj.
	AP	Geografia	Fem.	De 31 a 40	Licenciatura	QA	De 16 a 20	PCG/DT/Out.
Departamento Expressões	AQ	EVT	Fem.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	DT/Proj.
	AR	EVT	Masc.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	Nenhum
	AS	EVT	Masc.	De 31 a 40	Licenciatura	PQZP	De 11 a 15	Clube
	AT	EVT	Masc.	De 31 a 40	Licenciatura	PQZP	De 11 a 15	DT/Proj.
	AU	EV	Fem.	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 16 a 20	DT
	AV	E. Física	Fem.	De 51 a 60	Licenciatura	QA	Mais de 25	CDep.
	AW	E. Física	Masc.	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 16 a 20	Nenhum
	AX	E. Física	Masc.	De 31 a 40	Licenciatura	QA	De 11 a 15	Proj./Out.
	AY	E. Física	Masc.	De 31 a 40	Licenciatura	QA	De 11 a 15	Clube
	AZ	E. Musical	Fem.	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 16 a 20	Clube
	BA	E. Musical	Masc.	De 31 a 40	Mestrado	Contratado	De 5 a 10	Nenhum

Nota. Siglas respetivas aos cargos dos inquiridos. CCic = Coordenação Ciclo; CDep = Coordenador Departamento; CDT = Coordenador Diretores Turma; DT = Diretor Turma; Out = Outros; PCG = Presidente Conselho Geral; Proj = Projeto; SC = Sub Coordenador

No que corresponde aos cargos ocupados pelos inquiridos, no presente ano letivo, é unânime que a maioria dos participantes ocupa diferentes cargos, o que se pode considerar ser um privilégio por um lado, o acesso à informação, embora por outro lado a escassez de tempo para monitorizar toda a informação recolhida.

4.2.1 - Análise e discussão dos inquéritos por questionário

Tabela 1

Caraterização dos participantes no estudo ($n=27$)

Caraterísticas		f	%
Sexo	Masculino	11	40,7
	Feminino	16	59,3
Idade (anos)	Até 30 anos	0	0,0
	De 31 a 40	9	33,3
	De 41 a 50	8	29,6
	De 51 a 60	9	33,3
	Mais de 60	1	3,7
Habilitações Académicas	Bacharelato	0	0,0
	Licenciatura	20	74,1
	Curso Especialização	0	0,0
	Mestrado	7	25,9
	Doutoramento	0	0,0
	Outra. Qual?	0	0,0
Situação Profissional	Professor(a) Contratado(a)	1	3,7
	Professor(a) do QZP	4	14,8
	Professor(a) do QA	22	81,5
	Outra. Qual?	0	0,0
Tempo de Serviço que leciona (anos)	Menos de 5	0	0,0
	De 5 a 10	1	3,7
	De 11 a 15	6	22,2
	De 16 a 20	8	29,6
	De 21 a 25	4	14,8
	Mais de 25	8	29,6
Nível de ensino que leciona	Pré-escolar	0	0,0
	1º ciclo	4	14,8
	2º ciclo	17	63,0
	3º ciclo	6	22,2
	Secundário	0	0,0
	Outro. Qual?	0	0,0
Cargo(s) que desempenha no atual ano letivo	Nenhum	5	14,8
	Presidente do Conselho Geral	1	3,7
	Presidente do Conselho Pedagógico	0	0,0
	Membro da Administração e Gestão / Diretor(a); Sub Diretor(a)	0	0,0
	Coordenador(a) de Ciclo / Coordenador(a) dos Diretores de Turma	2	7,4
	Diretor(a) de Turma	13	48,1
	Coordenador(a) de Departamento	4	14,8
	Sub Coordenador(a) / Representante de Grupo	2	7,4
	Responsável pela dinamização de Projetos / Clubes	10	37,0
	Outro(s). Qual(ais)?	5	18,5

Como se verifica na Tabela 1, 59,3% dos inquiridos são do sexo feminino e 40,7% do sexo masculino. Estes resultados estão de acordo com as caraterísticas da estrutura docente em Portugal que, segundo a PORDATA (2011a), é na sua maioria feminina (76,8%).

No que diz respeito à idade, a Tabela 1 mostra dois grupos predominantes, o primeiro de 31 a 40 anos e o segundo de 51 a 60 anos, ambos com um total de 66,6% de

inquiridos divididos entre si, verificando-se estarmos na presença, dentro da mesma população, de dois grupos com mais de uma década de diferença na idade. Reserva-se um número inferior de 29,6% inquiridos que se situa numa faixa etária de 41 a 50 anos e, por fim, 3,7% dos inquiridos com idade superior a 60 anos. Curiosamente, 66,7% dos inquiridos apresentam idades superiores a 41 anos, o que não deixa de ser considerável. Sobre este ponto, ao correlacionar com as cinco principais fases de carreira do professor, segundo vários autores citados por Day (2001, 2004), constatamos que este grupo de inquiridos se encontra entre “os novos desafios (diversificação, ativismo, questionamento), novas preocupações, experimentação, responsabilidade e consternação (...) e a fase final (desinvestimento) como sendo a fase de maior procura de interesses fora da escola, do desencanto, diminui a atividade profissional e o interesse” (pp. 102-177).

Relativamente à habilitação académica, a Tabela 1 mostra-nos que a licenciatura é mais frequente em 74,1% inquiridos, enquanto cerca de 26% são mestres. Também estes resultados estão acima da tendência nacional, que segundo a PORDATA (2011b), 81,4% são possuidores de licenciatura e 18,6% estão habilitados com mestrado.

No que diz respeito à situação profissional, 81,5% docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento perfazendo a maior percentagem, sendo 14,8% os que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e de apenas 3,7% em regime de contratado.

No que concerne ao tempo de serviço dos respondentes, observamos, na mesma tabela, dois grupos de 29,6% anos de serviço, respetivamente um grupo de 16 a 20 anos e um outro com mais de 25 anos. De seguida, estão 22,2% que possuem tempo de serviço de 11 a 15 anos, 14,8% no grupo de 21 a 25 anos de serviço e, finalmente, temos 3,7% com tempo de serviço de 5 a 10 anos.

Sobre o nível de ensino que leciona, a Tabela 1 revela-nos que 63,0% dos inquiridos leciona o 2º ciclo, 22,2% leciona o 3º ciclo e reserva-se 14,8% inquiridos que lecionam o 1º ciclo.

No que diz respeito aos cargos desempenhados pelos inquiridos no ano letivo 2011/2012, a mesma tabela mostra-nos que 48,1% ocupam o cargo de Diretor de Turma, 18,5% são responsáveis pela dinamização de Projetos, tais como: Equipa de Auto Avaliação de Agrupamento; Olimpíadas do Saber; Projeto Líderes Inovadores e Clubes,

tais como: Clube Artes e Clube Xadrez. Um número de 18,5% inquiridos desempenha outras funções, respetivamente: Representante da Oferta Educativa; Coordenador do Novo Programa de Matemática; Coordenação do Clube Desporto Escolar. Enquanto 14,8% dos inquiridos ocupam cargo de Coordenador(a) de Departamento, outros 14,8% ocupam cargos divididos em igual número de Coordenador(a) de Ciclo / Coordenador(a) dos Diretores de Turma e Sub Coordenador(a) / Representante de Grupo, respetivamente. Ainda a mesma tabela revela-nos, que 3,7% dos inquiridos ocupam o cargo de Presidente do Conselho Geral e finalmente há que salientar que 14,8% dos inquiridos não ocupam qualquer cargo.

Tabela 2

Sobre o conhecimento do documento “Metas de Aprendizagem”? (n=27)

		f	%
1.1 - Tenho conhecimento da existência do documento das Metas de Aprendizagem.	Desconheço Totalmente	0	0,0
	Desconheço	0	0,0
	Não Conheço Nem Desconheço	0	0,0
	Conheço	16	59,2
	Conheço Totalmente	11	40,7
1.2 - Conheço o documento Metas de Aprendizagem.	Desconheço Totalmente	0	0,0
	Desconheço	0	0,0
	Não Conheço Nem Desconheço	1	3,7
	Conheço	20	74,1
	Conheço Totalmente	6	22,2
1.3 – Conheço o conteúdo fundamental do documento Metas de Aprendizagem.	Desconheço Totalmente	0	0,0
	Desconheço	0	0,0
	Não Conheço Nem Desconheço	1	3,7
	Conheço	22	81,5
	Conheço Totalmente	4	14,8

A Tabela 2 apresenta uma visão global sobre o grau de conhecimento dos inquiridos relativo às Metas de Aprendizagem. No que se refere à questão 1.1 sobre o **conhecimento da existência do documento das Metas de Aprendizagem**, 59,2% dos inquiridos conhece enquanto 40,7% conhece totalmente. Já sobre a questão 1.2 sobre se os inquiridos **conhecem o documento Metas de Aprendizagem**, 74,1% conhece, 22,2% conhece totalmente e apenas 3,7% não conhece nem desconhece. Por fim, a questão 1.3 sobre o **conhecimento do conteúdo fundamental do documento Metas de Aprendizagem**, 81,5% conhece totalmente o documento, 14,8% considera que conhece totalmente e apenas 3,7% não conhece nem desconhece.

Tabela 3

De onde provem o conhecimento que possui sobre o documento “Metas de Aprendizagem”? (n=27)

	f	%
Escola (circulares, documentos, reuniões)	25	54,3
Formação Contínua	0	0,0
Formação Especializada	0	0,0
Imprensa / Revistas ou Programas Educação	6	13,0
Pesquisa Individual	13	28,3
Outro. Qual?	2	4,3

Relativamente à questão, **De onde provem o conhecimento que possui sobre o documento “Metas de Aprendizagem”?**, como se pode verificar, 54,3% teve acesso à informação na escola onde leciona através de circulares, documentos e reuniões sobre o tema Metas de Aprendizagem.

Estes dados revelam ainda que a pesquisa individual faz parte de 28,3% dos inquiridos, o que significa que sensivelmente só metade da amostra teve a iniciativa de procurar informação. Pela análise da resposta dos inquiridos, 13,0% obteve conhecimento sobre o documento em questão através da Imprensa / Revistas ou Programas Educação.

Por fim, 4,3% dos inquiridos responderam que possuem o conhecimento do documento Metas de Aprendizagem através de lecionação de unidade didática a alunos de mestrado e através da partilha de documentos.

Na questão seguinte, pode-se verificar, pela análise de dados apresentados na Tabela 4, que, em relação à questão 3.1 sobre a **importância que atribuem às Metas de Aprendizagem**, 51,8% dos inquiridos atribuem alguma importância, enquanto 33,3% atribuem muita importância, 11,1% atribuem pouca importância e, por fim, 3,7% atribui muitíssima importância.

Sobre a questão 3.2 da II parte do questionário, a importância que os inquiridos atribuem à **orientação das Metas de Aprendizagem**, 51,8% atribuem alguma importância, de seguida, 37,0% dos inquiridos atribuem muita importância, sobrando 7,4% que atribuíram pouca importância e 3,7% atribuem muitíssima importância.

Tabela 4Sobre a importância da atribuição ao documento “Metas de Aprendizagem”? ($n=27$)

		f	%
3.1 – Importância que atribuo às Metas de Aprendizagem.	Nenhuma Importância	0	0,0
	Pouca Importância	3	11,1
	Alguma Importância	14	51,8
	Muita Importância	9	33,3
	Muitíssima Importância	1	3,7
3.2 – Importância que atribuo à orientação das Metas de Aprendizagem.	Nenhuma Importância	0	0,0
	Pouca Importância	2	7,4
	Alguma Importância	14	51,8
	Muita Importância	10	37,0
	Muitíssima Importância	1	3,7
3.3 – As Metas de Aprendizagem constituem um contributo à melhoria e eficácia da escola.	Nenhuma Importância	0	0,0
	Pouca Importância	3	11,1
	Alguma Importância	14	51,9
	Muita Importância	9	33,3
	Muitíssima Importância	1	3,7
3.4 – Considera a implementação das Metas de Aprendizagem uma prioridade na prática letiva no projeto educativo da escola.	Nenhuma Importância	1	3,7
	Pouca Importância	4	14,8
	Alguma Importância	13	48,1
	Muita Importância	8	29,6
	Muitíssima Importância	1	3,7

A questão seguinte, 3.3, tinha o objetivo de identificar o grau de importância que os professores **atribuem ao contributo das Metas de Aprendizagem** face à melhoria e eficácia da escola. A Tabela 4 ilustra que 51,9% dos inquiridos atribuem alguma importância, verifica-se também que 33,3% atribuem muita importância, enquanto 11,1% atribuem pouca importância e, por fim, 3,7% atribuem muitíssima importância. Relativamente à questão 3.4 sobre a opinião sobre a implementação das Metas de Aprendizagem como uma **prioridade na prática letiva no projeto educativo da escola**, 48,1% dos inquiridos atribuem alguma importância à prioridade, 29,6% atribuem muita importância, 14,8% atribuem nível de prioridade com grau de pouca importância e finalmente de igual modo em dois ($n=2$) inquiridos atribuem de igual modo 3,7% grau de prioridade de nenhuma importância e muitíssima importância, respetivamente.

Podemos constatar que a Tabela 4 mostra que houve alguma coincidência sobre o grau de importância atribuído por parte dos inquiridos ao documento Metas de Aprendizagem. A maioria dos inquiridos atribui alguma importância (50,9%) ao documento e com tendência a atribuir cada vez muita importância (33,3%) e os restantes a atribuírem muitíssima importância (3,7%).

Relativamente às **questões abertas do inquérito por questionário** e seu respetivo tratamento disposto em categorias, unidades de conteúdo recorrendo a análise de

frequência, considera-se que permite explicações e interpretações solidamente apoiadas em procedimentos que respeitem a particularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola e que procura essencialmente saber quem diz o quê, a quem, como e porquê (Sousa, 2009).

Segundo autores como Tuckman (2005), Sampieri *et al.*, (2006), Bardin (2007) e Sousa (2009), foram respeitados os diferentes tempos de análise, as questões em causa para melhor seleção e organização das categorias e unidades de conteúdo. A interação entre a leitura flutuante dos dados recolhidos (Estrela, 1994), a contagem inventariada, sistematizada e frequencial de palavras, em dois momentos distintos com diferença de três semanas, conseguiu-se arrecadar um conjunto de categorias para cada uma das duas questões e consequentemente respetivas interpretações.

Deste modo, na tabela seguinte (Tabela 5) podem-se verificar as categorias, unidades de conteúdo, bem como a frequência e percentagens relativamente à primeira questão aberta do inquérito por questionário.

Tabela 5

Quais são os principais objetivos das “Metas de Aprendizagem”? (n=137)

Categorias	Unidades de Conteúdo	f	%	%
Objetivo	Atingir	13	9,4	N=58 42,0
	Especificar; Clarificar	5	3,6	
	Definir; Organizar	4	2,9	
	Quantificar; Melhorar	3	2,2	
	Balizar; Delinear; Quantificar; Uniformizar; Programar; Proficiência	2	1,4	
	Planificar; Articular; Conseguir; Coordenar; Criar; Homogeneizar;	1	0,7	
	Operacionalizar; Orientar; Promover			
Método	Metas	12	8,7	N=42 30,4
	Objetivos	11	8,0	
	Níveis	6	4,3	
	Processo	3	2,2	
	Práticas; Resultados	2	1,4	
	Eficiência; Estratégias; Etapas; Instrumento; Exigível; Exigência	1	0,7	
Competência	Aprendizagem	11	8,0	N=37 26,8
	Competências	6	4,3	
	Ensino; Conteúdos	6	4,3	
	Conhecimento	4	2,9	
	Desenvolvimento	2	1,4	
	Desempenho; Formação	1	0,7	

Assim, verificamos que os 27 professores inquiridos consideram como principais objetivos das Metas de Aprendizagem 42% unidades de frequência que caracterizam as

Metas de Aprendizagem na categoria *objetivo*, seguindo-se *método* com 30,4% e *competência* com 26,8%.

Podemos, igualmente, através da análise das questões, conceber várias articulações entre categorias que visam e vão ao encontro da otimização dos objetivos por meio de práticas que desenvolvam competência.

Na tabela que se segue (Tabela 6), podem-se verificar as categorias, unidades de conteúdo, bem como a frequência e percentagens relativamente à segunda questão aberta do inquérito por questionário.

Tabela 6

De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola? ($n=159$)

Categorias	Unidades de Conteúdo	f	%	%
Organização	Ensino; Contribuir	9	5,7	N=67 42,1
	Processo; Organização	8	5,0	
	Conteúdos	7	4,4	
	Programar	5	3,1	
	Trabalho; Orientar	3	1,9	
	Disciplinar; Equilibrado; Curricular; Projetar; Interdisciplinar	2	1,3	
	Aferição; Planificar; Preparar; Transversalidade; Atividades	1	0,6	
Avaliação	Aprendizagem	16	10,1	N=47 29,6
	Nível	8	5,0	
	Atingir	7	4,4	
	Melhorar	5	3,1	
	Resultados	3	1,9	
	Alcançar; Avaliação	2	1,3	
	Cumprimento; Desempenho; Quantificar; Regulador	1	0,6	
Sistema	Metas	11	6,9	N=45 28,3
	Objetivos; Melhor	5	3,1	
	Desenvolvimento; Facilitar	4	2,5	
	Competências; Pedagógicas; Positivo	2	1,3	
	Sistema; Uniformização; Vertical; Profissional; Diretrizes; Económico;	1	0,6	
	Interativo; Adequação; Aprofundamento; Acrescentar			

Contando o número de unidades que se encontram na Tabela 6 e procedendo-se à análise das frequências de cada categoria, verificamos que os 27 professores inquiridos consideram como contributo para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola 42,1% unidades de conteúdo que caracterizam as Metas de Aprendizagem na categoria *organização*, seguindo-se a categoria *avaliação* com 29,6% e, por fim, a categoria *sistema* com 28,3%.

Sobre a atual questão, podemos perceber pela amostra inquirida que, a forma como as Metas de Aprendizagem podem contribuir para o melhor desenvolvimento e

organização do processo ensino aprendizagem na escola, é a concretização através de um sistema flexível e funcional num determinado espaço e tempo que abrace uma transversalidade em todo o projeto do agrupamento de forma organizada e regularmente submetida a uma avaliação para procurar um melhor desempenho nas metas estabelecidas.

Passamos agora a uma breve síntese de aspetos que se apresentam como mais relevantes. Realizada a caracterização relativa à primeira dimensão do inquérito por questionário (Tabela 1), vimos agora, relativamente à segunda dimensão, **Conhecimento das Metas de Aprendizagem**, ressaltar que uma maioria significativa de professores conhece a existência e o conteúdo do documento Metas de Aprendizagem. Articulando com a segunda dimensão, **Proveniência do conhecimento sobre o documento “Metas de Aprendizagem”**, podemos verificar que os resultados obtidos resultam num fraco interesse sobre este documento. A divergência sobre a proveniência do conhecimento que os inquiridos possuem sobre o documento indicia que existem diferentes concepções sobre o seu interesse. A causa remete para as práticas do agrupamento e dos seus professores, ou seja, o primeiro manifesta dinâmica e interesse sobre o documento e o segundo, dadas as respostas proporcionadas, parece assumir um papel de pouco interesse.

No que se refere à terceira dimensão, **Importância das Metas de Aprendizagem**, metade dos inquiridos atribui alguma importância ao documento, pressupondo que o mesmo documento no futuro fará parte das suas práticas curriculares.

No que se refere às últimas duas dimensões, **Objetivos das Metas de Aprendizagem** e **Desenvolvimento e organização do processo ensino**, os resultados obtidos apresentam a particularidade de, na primeira, atribuírem maioritariamente unidades de conteúdo sobre a clara objetividade do documento e, na segunda, que trará maior organização ao processo curricular. No global, subentende-se que enquanto todo este processo estiver na fase teórica estará adormecido e que só com a prática, os inquiridos vão perceber o contributo que terá para as suas mudanças curriculares.

Em resumo, os resultados dos inquéritos permitem conhecer a importância atribuída pelos docentes às Metas de Aprendizagem, sendo que, apesar da maioria dos inquiridos ter um fraco interesse sobre este documento, considera que bem estruturado

podem ir ao encontro das necessidades dos alunos, indo ao encontro de Vieira (2009) sobre a perspectiva de o professor ser um intelectual crítico e agente de mudança. Tal como refere, Vasconcelos (2010), os professores quando se referem à melhoria da aprendizagem do ensino mostram no geral disponibilidade para refletir e questionar as práticas atuais e, por outro lado, empenhamento para adotar novos padrões de interação pedagógica.

Com uma boa articulação entre docentes, conteúdos e currículo, trabalhar com metas de aprendizagem potencializa uma maior eficácia no processo ensino aprendizagem e em consequência uma potencial melhoria do ensino em geral. (AE, 10/01/2012)

A análise dos dados recolhidos durante este estudo parece confirmar a ideia defendida por Zabalda (2004), de que os professores são portadores de uma cultura de diversificação, tal como pode ser ilustrado através da “(...) utilização das metas tem contribuído para uma diversificação, do processo de ensino aprendizagem, sustentada em padrões comuns de sucesso educativo” (AY, 12/01/2012).

Os resultados deste estudo parecem confirmar estudos anteriores desenvolvidos por Fullan e Hargreaves (2000), Alarcão (2001) e Leite (2000c, 2003), segundo os quais os professores envolvidos parecem reconhecer que quanto mais vasta for a informação que os próprios têm acerca de um determinado assunto maior será o seu envolvimento, crendo que sejam indispensáveis para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, bem como dos instrumentos, recursos e métodos de aprendizagem.

4.3 - Análise e discussão a partir das entrevistas

4.3.1 - Caracterização das entrevistadas

A entrevistada GP apresenta uma significativa experiência profissional, não só em termos de docência, na medida em que leciona há 27 anos, na qualidade de professora de Línguas, bem como em termos de gestão pedagógica em diversos departamentos escolares. Mais concretamente está há 13 anos como Diretora do Agrupamento em estudo. A diretora é Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas e Curso de Estudos

Superiores Especializados em Administração Escolar, frequentando atualmente mestrado em Ciências da Educação, especialidade Administração Escolar.

A entrevistada EM apresenta uma preenchida experiência profissional, na medida em que leciona e investiga há 32 anos. Academicamente, é detentora do Curso de Magistério Primário e de duas Licenciaturas em Ciências da Educação. É doutoranda em Ciências da Educação – Especialidade em Educação e Desenvolvimento. A sua atividade profissional tem sido desenvolvida com crianças e adultos em diferentes níveis de ensino com a predominância para escolas de intervenção prioritária. Autora de artigos publicados em revistas de educação, de relatórios para o Conselho Nacional de Educação, Inspeção Geral da Educação no domínio da Educação e da Arte, destacando-se a autoria de “Trans(Formar)o Olhar” e a co-autoria do “Primeiro Olhar”. Investigadora e supervisora pedagógica da Iniciativa Investigação e Desenvolvimento Estético da Fundação Calouste Gulbenkian. Exerceu funções de coordenação no projeto “DiaLugares”. Atualmente, tem a responsabilidade do departamento de EEA no ME bem como do projeto Metas de Aprendizagem.

Assim, passamos a apresentar os seguintes quadros com a respetiva categorização resultante das duas entrevistas.

Quadro 8

Categorias e subcategorias da entrevista GP

Tema	Categoria	Subcategoria
Percurso Profissional	Finalidades Metas	Promoção do Agrupamento Relações institucionais Formação cidadãos
Génese do Projeto	Orientação Curricular	Utilização das Metas de Aprendizagem
Estratégias Utilização Metas de Aprendizagem	Organização Escolar	Formação Produção de Materiais Trabalho Colaborativo
Usufruto de Condições	Condição para a Implementação	Motivação Promoção para a reflexão e inovação Gestão currículo
Perceção e Articulação	Avaliação	Grupos Disciplinares Articulação e Flexibilização Curricular Sucesso Académico
Processo Desenvolvimento	Expetativas em Relação à Continuidade do Projeto	Política Educativa Autonomia Proporcionar Práticas inovadoras

Quadro 9

Categorias e subcategorias da entrevista EM

Tema	Categoria	Subcategoria
Percurso Profissional	Finalidades Metas	Pressupostos
Génese do Projeto	Organização Escolar	Cultura e Gestão Curricular Articulação e Flexibilização Disciplinar
Estratégias Utilização Metas de Aprendizagem	EVT e as Metas de Aprendizagem	Grupo Disciplinar Colaboração Programa
Perceção e Articulação	Avaliação	Mecanismos de Regulação Agentes Educativos
Articulação Escolar	Expetativas em Relação à Continuidade do Projeto	Politica Educativa
Processo Desenvolvimento	Formação	Articulação Programa Períodos de Formação Responsabilidade Desenvolvimento Linguagem Específica

4.3.2 - Análise e discussão das entrevistas

Ambas as entrevistas estão distribuídas em seis temas e categorias subdivididas em subcategorias que resultaram da análise de conteúdo às questões das entrevistas semiestruturadas.

Analisando as respostas referentes ao tema Percurso Profissional, categoria **Finalidades Metas** de ambas as entrevistadas, podemos salientar que as entrevistadas quando questionadas sobre os seus objetivos em relação ao projeto, ambas demonstraram um conjunto de princípios para levar o projeto até junto do seu público. Assim, sobre a primeira entrevistada, GP, a sua posição é a **promoção do agrupamento**, sempre com indicadores de *“convicção de que é sempre possível promover mais (...) à melhoria efetiva das escolas do agrupamento.”* Outro indicador da subcategoria apontada é a importância das **relações institucionais**, pois é com elas que, segundo GP, vai-se adquirindo *“obra feita reconhecida pela comunidade”* e só assim em colaboração entre todos os intervenientes o agrupamento consegue atingir *“um patamar de outro nível de qualidade, tendo em conta as novas e sistemáticas exigências da sociedade face à escola”*. Ainda dentro da mesma categoria, a **formação de cidadãos** é apontada pela entrevistada como sendo o agrupamento que dirige um local de constante procura por parte dos seus

intervenientes na *“melhoria da qualidade dos resultados académicos”* e na formação de *“cidadãos mais exigentes e competitivos capazes de agarrar as oportunidades que lhes irão surgir ao longo da vida”*. A mesma categoria, enquadrada na análise da entrevistada EM, indicou-nos numa subcategoria, vários **pressupostos** orientadores como **Objetivos Coordenadora**. Primeiro, mencionou que seria importante conseguir *“criar uma sequencialidade entre o pré-escolar até ao topo”*, subentendendo-se que todos os alunos devem ter contacto com uma linguagem simples até complexificarem ao longo dos anos letivos. Sobre este ponto, a percepção de EM é de que na área das artes para *“ser criativo tem que se saber uma linguagem específica para depois a ultrapassar”*. Segundo, existir um ambiente de trabalho colaborativo e de predisposição para a mudança. Terceiro, definir e construir com *“rigor uma linguagem específica para estas áreas”*. Neste ponto, entenda-se a importância da transversalidade e a adequação de estratégias para ensinar a especificidade. Em quarto lugar, EM indica a importância de *“unir as instituições culturais à escola”* como estratégia para aproximar e integrar as artes no quotidiano dos alunos e escolas. As Tecnologias de Informação e Comunicação são outro pressuposto que devem estar ao *“serviço destas áreas, (...) para desenvolverem o ser humano na sua integralidade”* atribuindo-se uma *“dimensão estética”* mais fortalecida. Por último, EM indica a formação específica das artes como uma falha do órgão máximo ministerial, pois *“os professores não têm formação!”*. Podemos entender que todos estes pressupostos indicados pela EM estão espelhados nas Metas de Aprendizagem e vão na sua plenitude contribuir para uma maior dimensão estética.

A análise às respostas dadas por GP, de acordo com o tema Gênese do Projeto, a categoria **Orientação Curricular**, demonstra uma única subcategoria, **Utilização das Metas de Aprendizagem**. Assim, GP salientou que, apesar da curta existência deste projeto e consequente inexperiência sobre o documento Metas de Aprendizagem publicado em 2010, reconhece que *“na qualidade de instrumento de apoio à gestão do currículo, gerou de imediato algum interesse e foi objeto de análise”* ao dispor da comunidade educativa do agrupamento. A sua intenção foi corresponder afirmativamente ao projeto e disponibilizar sessões de esclarecimento (maio e setembro 2011) ao agrupamento. Assim, foram abertas *“a todos os docentes dos diversos grupos*

disciplinares, estando neste momento todo o corpo docente sensibilizado para o trabalho de gestão do currículo orientado pelas Metas de Aprendizagem”.

Tanto GP como EM reconheceram que a linguagem nova das Metas de Aprendizagem é um mundo a descobrir que obriga a uma construção de uma linguagem diferente mas única de “modo a que se possa constituir um saldo positivo, no sentido de uma melhor organização do trabalho com os alunos” Afonso (2010). Assim, este estudo parece confirmar a ideia defendida pelo mesmo autor acerca da produção de um instrumento de trabalho e não de fazer mais uma reforma curricular.

No âmbito do tema Estratégias Utilização Metas de Aprendizagem, da categoria **Organização Escolar**, ressalta-se que GP enaltece a motivação como fonte para “*a mobilização e o planeamento (...) aceite por todos os membros docentes*”. A **Formação**, a **Produção de Materiais** e o **Trabalho Colaborativo**, definidas como subcategorias após análise serviram de pilares para o “*desenvolvimento do processo (...) que atualmente encontram-se disponíveis (...) e de acesso a todos*”. Ainda relativamente à análise da leitura da mesma categoria e respetivas subcategorias de EM, **Cultura e Gestão Curricular** e **Articulação e Flexibilização Disciplinar**, atentamos cruzar a informação de ambas as subcategorias. Constatamos que a revisão às referências nacionais segundo o estudo de Carvalho (2009) revela que o currículo nacional prevê a “*especificação de conteúdos (...) como um instrumento de trabalho aberto e flexível, definidor de metas e objetivos gerais*” (p. 344). Já as referências internacionais são salientadas por EM como fundamentais para explorar o “*aspeto gráfico e como é que eles as organizavam*”. Desta forma, EM reconhece que, “*quer professores, quer alunos tomem consciência daquilo que devem ensinar e apreender*”. Metodologicamente, EM refere que é “*mais fácil avaliar (...) em termos de processo (...) pelo facto de elas metodologicamente estarem compartimentadas*”. Deste modo, EM entende que os intervenientes, professores e alunos percebem e unem conhecimento, ficando com uma “*visão global daquilo que apreendeu*”. Quando questionada especificamente sobre a disciplina de EVT, revela que as escolas piloto deste projeto utilizam o instrumento “*de uma maneira incipiente e algumas nem sequer estavam a utilizar*”. No entanto, a entrevistada é bastante esclarecedora quando aponta vantagens sobre a articulação e flexibilização disciplinar. Primeiro é a “*consciencialização*” sobre o que tem e como se ensinar. Segundo, aproximar

e *“unir as várias instituições a trabalharem para o mesmo fim”*. Terceiro, a avaliação, na visão da entrevistada, tem que ser repensada *“como avaliar nestas áreas, porque estas áreas são iguais às outras”*. No seguimento de uma melhor gestão do currículo, que segundo GP considera que está no caminho de autonomia, mudança e inovação correto, o que considera estar a *“avançar (...) o que me parece positivo”* constatamos junto de EM que o *“MEC se prepara para divulgar materiais de apoio à implementação das Metas de Aprendizagem”*.

Aqui, depreende-se que as instituições escolares apesar de estarem sensibilizadas para a autonomia das alterações curriculares continuam à espera de orientações mais específicas dos órgãos superiores para se relacionarem melhor com as Metas de Aprendizagem, contrariando a ideia de Formosinho e Machado (2007) sobre a iniciativa dos estabelecimentos de ensino sobre as alterações propostas. Paralelamente, fazendo jus à opinião de Barroso (2011) em que se reconhece que o desenvolvimento de dinâmicas deve-se mais a estratégias e iniciativas da autonomia construída do que a autonomia decretada.

Os resultados deste estudo parecem confirmar o estudo anteriormente desenvolvido por Todd (2011), segundo o qual reconhece que o envolvimento do professor em práticas baseadas nas evidências mostra que o seu papel nas Metas de Aprendizagem da escola pode fazer a diferença.

Pela análise da entrevista GP, verificamos que, no que concerne ao tema Usufruto de Condições, à categoria **Condição para a Implementação**, aponta a **Motivação**, a **Promoção para a Reflexão e Inovação** e a **Gestão do Currículo** como subcategorias. Sobre a primeira, GP refere que, para o desenvolvimento de qualquer projeto no agrupamento, considera *“fundamental que todos se sintam parte da organização e partilhem dos seus objetivos”*. Acrescenta que a motivação *“surge naturalmente com o espírito de grupo, com a partilha de conhecimento e com o trabalho colaborativo”*. Acredita ter um papel importante no *“estabelecimento da confiança e na transmissão do entusiasmo para inovar”*. A sua expectativa é que seja essencial que numa comunidade educativa todos olhem para o projeto Metas de Aprendizagem *“como útil e promotor de melhoria”* e instrumento de reflexão. GP, sobre a terceira subcategoria, refere que o documento em análise *“parece uma mais-valia, na medida em que gere o currículo de*

uma forma mais simplificada e uniforme e permite ler os programas oficiais de uma forma vertical ao longo dos ciclos de escolaridade". Todavia, se cruzarmos estas subcategorias, verificamos que GP evidencia que as Metas de Aprendizagem pretendem *"responder à necessidade de construir um dispositivo de apoio à gestão curricular que permita melhorar procedimentos de monitorização à avaliação das aprendizagens, de forma a regular e readaptar sistematicamente o trabalho curricular dos alunos e dos docentes"*. Na opinião de GP, a consciencialização e clarificação dos conteúdos irão evitar *"repetições desnecessárias e será certamente uma mais-valia para a promoção do sucesso académico, para a sequencialidade que se pretende na aprendizagem e também para a motivação dos alunos"*.

No que respeita ao tema Estratégias Utilização Metas de Aprendizagem, à categoria da segunda entrevista, **EVT e as Metas de Aprendizagem**, analisamos três subcategorias, **Grupo disciplinar, Colaboração e Programa**. Sobre a primeira, EM revela desconhecer a utilização no terreno na disciplina de EVT, embora agrupamentos se tenham proposto para desenvolvê-las. Sobre a segunda subcategoria, a entrevistada, menciona e defende que o caminho a percorrer seja através da colaboração entre "escolas e o mundo artístico/cultural, a organização de atividades artísticas e culturais extracurriculares, festivais, comemorações e competição de cariz cultural, bem como o intercâmbio entre agentes culturais". Sobre a terceira subcategoria, EM defende que *"temos que ser muito disciplinados"*, em relação ao programa porque *"envolve essas dimensões todas que disse"*, anteriormente.

Da leitura do tema Perceção e Articulação, da categoria, **Avaliação**, ambas as entrevistadas reponderam afirmativamente sobre a importância da avaliação e seus mecanismos de regulação. Salientamos que registamos as subcategorias a GP, **Grupos Disciplinares, Articulação e Flexibilização Curricular e Sucesso Académico**. A primeira subcategoria contempla as *"dinâmicas de trabalho (...) através dos grupos de trabalho que naturalmente se criam"*. A segunda contempla a *"preocupação da articulação vertical"*, ponto fulcral na gestão do currículo e o papel fundamental dos conselhos de turma na *"articulação disciplinar horizontal"*. Sobre estas últimas subcategorias, GP considera *"importante monitorizar o processo, avaliar o que foi feito e delinear estratégias de melhoria"*, para o futuro. Sobre a terceira subcategoria, contempla o

“contributo das Metas de Aprendizagem para o sucesso académico e o seu impacto nas aprendizagens”. Para a segunda entrevista, registamos a EM, na mesma categoria, as subcategorias, **Mecanismos de Regulação** e **Agentes Educativos**. Sobre a primeira, EM considera que a medição e avaliação realizada pelos colaboradores externos no terreno e respetivas reuniões de acompanhamento foram a fonte de regulação de todo o processo de implantação deste projeto. Relativamente a este ponto, EM enfatiza a importância da supervisão e a certeza que o *“facto de haver Metas os ajudavam a organizar o seu pensamento”*. Neste âmbito, EM manifesta que os *“colegas envolvidos e entusiasmados muito depressa adquirem”* estratégias de desenvolvimento do ensino aprendizagem através das Metas de Aprendizagem. As referências internacionais foram enunciadas pela entrevistada EM como importantes para entender o envolvimento de todos os intervenientes da comunidade escolar e assim reconhecerem-se como agentes reguladores das metas negociadas. A perceção de EM é que a negociação é importante para saber o que se ensinou e o que se apreendeu.

Quanto à segunda, EM aponta o incentivo e o fazer entender todos os Agentes Educativos sobre o processo, orgânica e estrutura deve ser intencional,

as pessoas têm que saber o que tem que apreender, os alunos têm que saber o que têm que apreender, os pais dos alunos têm que saber o que eles têm que apreender e principalmente os professores têm que saber o que eles tem que apreender.(EM)

Quando foi colocada a questão às entrevistadas sobre as **Expetativas em Relação à Continuidade do Projeto**, ambas evidenciaram a importância da mudança de estratégias para o melhor ensino aprendizagem. Assim, no que respeita a esta categoria, de ambas as entrevistas, analisamos as subcategorias **Política Educativa** em ambas, mais **Autonomia** e **Proporcionar Práticas Inovadoras** na entrevistada GP. Sobre a primeira subcategoria, GP expressa que a publicação do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, veio enfatizar a *“utilização obrigatória doravante, já que revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, divulgado em 2001”*. As orientações deste normativo preveem a elaboração, por parte da tutela, de *“documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas que*

constituirão metas curriculares”. Em relação ao mesmo normativo, EM entende que esta **Política Educativa** é para continuar, pois até ao momento não encontrou qualquer indicação do contrário. EM revela que até ao momento o projeto foi introduzido em cerca de 62 agrupamentos que já integram o *“programa segundo os princípios que foram definidos”*. Até ao momento, sobre a expectativa em relação à continuidade do projeto, EM pode revelar que constatou no terreno que até á data desta entrevista a equipa de trabalho Metas de Aprendizagem não teve *“uma única resposta desfavorável na questão do programa onde se incluíam as Metas de Aprendizagem”*. Na opinião de GP, a **Autonomia** está bem presente no agrupamento. Neste projeto, desde maio 2011 constituem um *“instrumento de apoio ao trabalho dos docentes (...) utilizadas voluntária e livremente nas escolas”*. Conjugando esta última subcategoria com a subcategoria **Proporcionar Práticas Inovadoras**, percebemos, pela entrevistada GP, que entende os docentes como *“um corpo altamente especializado, pelo que serão sempre capazes de promover o desenvolvimento do que lhes é proposto”*. No pensamento da mesma, as práticas inovadoras podem ser incentivadas pela formação contínua que *“constitui uma base de apoio à implementação de qualquer prática inovadora”*, mas a falta dessa formação, não deve ser *“impedimento ao desenvolvimento de um projeto”*, pela razão apontada anteriormente.

O último tema categorizado, Processo de Desenvolvimento, na entrevistada EM, **Formação**, foi subcategorizado em **Articulação Programa**, **Períodos de Formação**, **Responsabilidade** e **Desenvolvimento Linguagem Específica**. Articulando todas estas subcategorias, EM constata que o Ministério da Educação nos últimos anos *“demituiu-se muito nestas áreas, passou muito para formação da parte tecnológica (...) desenquadrada”*. A segunda entrevistada considera que na formação de professores em Portugal nas Artes existem três grandes períodos: *“a visão muito centrada, os professores centram mais na via profissional, que é o desenho, desenho à vista, geométrico”*; outros *“acentuam muito mais, acham que é pela expressão dos alunos”*; outros, falta-lhes uma *“visão mais integradora”*, ou seja *“ver muito mais estas áreas sem ser por temas a tratar e focar mais em conceitos (...) que é o desenvolvimento do ver, do apreender a ver, e de servir dos museus e da natureza e do quotidiano”*. Assim, EM considera que o que está em causa são os *“conteúdos que o professor deve trabalhar e como os deve trabalhar.”* Já

sobre a articulação das diferentes metas, o *“professor vai definir a meta de acordo com o seu programa, com aquilo que quer atingir”*. A entrevistada considera que a formação do programa, na EV, deve privilegiar *“o desenvolvimento das três dimensões da área: o fruir e o complementar, o interpretar e o refletir e o experimental e criar”*. No seguimento do pensamento de EM, a fusão destas dimensões articuladas e contextualizadas de forma crescente *“têm de servir para o desenvolvimento das várias linguagens”* dos intervenientes.

Sobre as duas entrevistadas, podemos referir que estão de acordo com os conceitos de mudança, inovação e reforma e, neste sentido, enquadráveis na perspetiva de Fernandes (2000), que afirma serem uma das características mais importantes do atual discurso pedagógico. Do mesmo modo, segundo a interpretação do Decreto-Lei nº 6/2001, Reorganização Curricular do EB e do atual Despacho nº 17169/2011, Revogação do documento CNEB - Competências Essenciais, ambas são de opinião que este projeto é uma unidade de mudança e inovação, colocando nos agrupamentos a autonomia e responsabilidade de organização do projeto Metas de Aprendizagem. Acresce Barr *et al.*, Wiles, Cogan e McNeil (citados por Formosinho, 2002), qual sustentam que as mudanças das práticas de supervisão devem ser de forma a minimizar as limitações e assegurar o equilíbrio entre funções.

Ambas acreditam que será benéfica a boa sistematização dos conteúdos bem com as respetivas articulações horizontais e verticais, indo ao encontro da ideia de Roldão e Marques (2000), que clarificam ser sempre passível de ser reconstruído e reorganizado. A necessidade de utilização de uma nova linguagem mais simplificada dará mais sentido ao entendimento por parte de todos os agentes educativos sobre as metas a atingir. Nesta perspetiva, GP e EM referem a necessidade de formação nesta área como essenciais, mas não impeditivas, para melhorar a implantação e efetividade do projeto.

Relativamente às expectativas, as participantes vão ao encontro da visão de Gonzáles (1999), em que as Metas de Aprendizagem são estratégias que ordenam e regulam, na prática escolar, os diversos conteúdos de aprendizagem. GP e EM referem que o projeto Metas de Aprendizagem irá contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola pelo facto de elas metodologicamente estarem planeadas em compartimentos que proporcionará para a

aprendizagem dos alunos uma orientação mais clarificadora dos conteúdos e evitando repetições desnecessárias. Ideia partilhada por Formosinho (2002), que articula e reconhece as práticas de supervisão como meio de apoio ao desenvolvimento de uma complexidade contínua ao nível das novas construções mentais. Esta visão de melhor desenvolvimento do ensino aprendizagem parece ir ao encontro do ME (2010) que enfatiza uma “exploração integrada de aspetos estéticos e científicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção dos aspetos visuais do envolvimento” (p. 1).

A perceção das participantes é justificada pela motivação dos professores e pela promoção que as escolas fazem para a implementação de novas ferramentas de trabalho que reconhecem não ser suficientes. As participantes evidenciam ainda uma acentuada crença no trabalho das escolas e professores onde é possível implementar práticas novas de trabalho curricular. Poder-se-á, sustentar nestes argumentos a implementação, por parte do ME e da escola, uma política educativa capaz de potenciar e proporcionar práticas inovadoras minimizando constrangimentos na sua implementação. Referenciando-se aqui, Pacheco (2011a) que realça que o esforço deve ser focalizado no reforço do currículo nacional e no controlo dos resultados de aprendizagem, ou seja, em dinâmicas de trabalho de práticas de articulação inovadoras quer nas escolas, quer nos grupos disciplinares.

Essa assunção conduziu assim à organização do ME junto das escolas e destas em torno de trabalho colaborativo, dinamizado pelos grupos disciplinares escolares para a concertação dos planos de trabalho da escola em prol do desenvolvimento das Metas de Aprendizagem. Deste modo, são enfatizados os pequenos grupos de trabalho, conferindo-se-lhes grandes poderes decisórios (Leite, 2000b) a nível pedagógico sobre as Metas de Aprendizagem.

Deste conjunto de perceções pode-se inferir que as participantes são vistas como coordenadoras que centram a sua ação na construção e orientação do processo de construção e desenvolvimento da Metas de Aprendizagem, assumindo-se como mobilizadoras do desmantelamento e reconstrução duma nova abordagem curricular (Roldão & Marques, 2000).

4.4 - Análise e discussão das observações e notas de campo

4.4.1 - Caracterização dos professores observados: sala de aula

Quanto aos professores, dois estão no quadro de escola, um entre 16 e 20 anos de serviço e outro entre 21 e 25 anos de serviço, outro em Quadro de Zona Pedagógica entre 11 e 15 anos de serviço, todos com habilitação académica de licenciatura. Como referenciamos desempenham cargos diversos. O professor AC evidencia uma forte dinâmica e predisposição para a contínua aprendizagem. Quando inquirido na primeira fase deste estudo, afirma ter conhecimento do documento Metas de Aprendizagem, apesar de lhe atribuir pouca importância. Até à data o conhecimento que possui sobre o tema foi por iniciativa individual através de pesquisa e atribui-lhe duvidosa eficiência prática. Por sua vez, o professor AT é adepto da forte vertente prática da disciplina, cumpridor das planificações. Este docente, quando inquirido na primeira fase do estudo, revelou obter um conhecimento total do documento Metas de Aprendizagem, atribuindo muita importância à implementação das Metas de Aprendizagem, como também atribuiu a importância do documento para a melhoria e eficácia da escola. Por fim, o professor AU, caracteriza-se pela liberdade de gestão dos conteúdos, enfatiza o método de resolução de problemas e vê as Metas de Aprendizagem como uma forma de organizar os conteúdos. Quando inquirido na primeira fase do estudo, revela o conhecimento total do documento Metas de Aprendizagem, apesar de atribuir apenas alguma importância ao documento.

Assim, apresentamos o seguinte quadro com a síntese das variáveis dos professores.

Quadro 10

Distribuição dos professores por sexo, idade, formação, regime de contrato, anos de serviço e cargos que desempenha no atual ano letivo ($n=3$)

	L.I.	Área Disciplinar	Sexo	Idade (anos)	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Anos de Serviço	Cargo(s)
Professores Grupo Artes Visuais	AC	1º Ciclo	Masc	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 21 a 25	CCic/DT
	AT	EVT	Masc	De 31 a 40	Licenciatura	PQZP	De 11 a 15	DT/Proj.
	AU	EV	Fem.	De 41 a 50	Licenciatura	QA	De 16 a 20	DT

Na sequência da análise investigativa, as observações distribuíram-se em número nas disciplinas apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 11

Tempos letivos observados em cada docente

Disciplinas/Turma	2º Ano	5º Ano	7º Ano	Tempos/disciplina
EP (2ºano)	5/03; 12/03 e 19/03			6
EVT (5ºano)		5/03; 7/03; 12/03; 14/03; 19/03 e 21/03		9
EV (7ºano)			8/03; 15/03 e 22/03	6

De acordo com o quadro apresentado, podemos verificar que todas as disciplinas/turmas foram alvo de observação. Optou-se por observar um professor por cada ciclo de ensino da variante das AV, que prontamente se disponibilizaram para serem observados nas suas aulas. As observações decorreram durante a unidade de ensino - Tapetes Floridos - pertencente ao plano de atividades anual vertical da escola que decorreu num período de três semanas.

4.4.2 - Análise e discussão de Observação Aulas e Notas de Campo

Ao longo de todo este estudo o investigador tentou através de notas de campo retirar informações aos inquiridos ($n=27$), entrevistada (GP) e observados (AC, AT & AU), a partir do tema em estudo (McMillan & Schumacher, 2010).

Sobre os inquiridos ($n=27$), o investigador foi recolhendo notas de campo e pode constatar junto dos elementos do grupo de expressões, nomeadamente da área das AV, que exprimiram as potenciais dificuldades em cumprir com todas as Metas de Aprendizagem face ao corte na aquisição de material por parte da Unidade Ministerial de Compras do Ministério da Educação, o Centro de Aproveitamento Integrado. A extinção do par pedagógico no ensino da disciplina de EVT há muito anunciado é também um ponto frontalmente apontado a curto prazo para o não cumprimento do programa curricular da disciplina.

Os mesmos, também, exprimiram a dificuldade de ultrapassar no contexto que lecionam alguns dos eixos do plano de intervenção da EEA, tais como, reforçar as parcerias com outras instituições (Despacho nº 2238/2011, 31 de janeiro de 2011, ponto 1, alíneas d) e e)), como museus devido à sua inexistência local ou distância geográfica. Face a estas dificuldades, os professores inquiridos implantam dinâmicas pedagógicas ajustadas com a realidade da comunidade em que se inserem, com o projeto educativo

da escola e com as características dos alunos (CNEB, 2001). O mesmo motivo, foi apontado na generalidade como causa da falta de articulação de mais projetos com todas as escolas do agrupamento, provocando uma falta de dinâmica de trabalho sistemático. O mesmo grupo de inquiridos referiu que das atividades planeadas no Plano Anual de Atividades seis atividades foram dinamizadas ao nível da escola sede, onde lecionam e uma atividade dinamizada ao nível de todas as escolas do agrupamento. Acresce a importância que os inquiridos experienciaram pelo facto de serem corpo ativo na interdisciplinaridade na grande maioria das atividades da escola sede por inerência das características das AV (Ministério da Educação, 2001), ou seja as AV são do ponto de vista conceptual uma área educativa de natureza interdisciplinar flexível (Pacheco, 2001).

Achamos importante referir que a área da Educação Física do mesmo departamento, enfatizou a falta de material escolar face às novas modalidades desportivas trabalhadas nas orientações das Metas de Aprendizagem. Segundo AV, 05 janeiro 2012, as Metas de Aprendizagem vieram abrir um “leque maior de atividades desportivas que até aqui não faziam parte do currículo escolar (...) as necessidades de material cresceu e estimulou a procura de formação atualizada em algumas modalidades”. Nesta perceção de AV, está implícito um compromisso contínuo com uma prática investigativa, pois assume ser necessário no seu processo de desenvolvimento curricular adaptações sobre temáticas que julga serem imprescindíveis para a sua formação (Morgado, 2003, citado por Morgado & Pacheco, 2011). É verdade que se queremos que os alunos se tornem aprendentes ao longo da vida os seus professores devem dar o exemplo (Day, 2001).

Por sua vez, AE, 09 janeiro 2012, do departamento de Línguas assume a dificuldade de articulação de todas as Metas de Aprendizagem à disciplina de Língua Portuguesa. Em relação às línguas estrangeiras enaltece as menções do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que faz alusão ao desenvolvimento das políticas linguísticas, tendo em vista uma harmonização no reconhecimento das competências em línguas a nível internacional (Ministério da Educação, 2012a), não manifestando nenhuma dificuldade na implementação das Metas de Aprendizagem nas línguas estrangeiras e chegando mesmo a enaltecer a variedade de instrumentos simplificados em diferentes

graus de competência do aluno, com uma linguagem comum na planificação e avaliação do processo do ensino aprendizagem das línguas estrangeiras.

Relativamente aos restantes grupos disciplinares, departamento Educação Pré-escolar e 1º ciclo, de Ciências Humanas e Sociais e de Ciências Exatas, o investigador pode constatar que relativamente ao primeiro os inquiridos não manifestaram nenhuma preocupação sobre a utilização das Metas de Aprendizagem. AA, AB e AD, 01 março 2012, afirmaram preocupar-se mais com o programa do que com o documento em causa. Quando confrontados sobre o Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011, que revoga o documento CNEB - Competências Essenciais de 2001, e questionados sobre as novas orientações das Metas de Aprendizagem, os docentes afirmam não ter conhecimento da obrigatoriedade da utilização das Metas de Aprendizagem. Assim, subentende-se aqui uma cultura normativista com sentido de autonomia de negação (Morgado & Pacheco, 2011).

Sobre o departamento de Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas, ambos, AN e AJ, 14 março 2012, afirmaram ter correspondido sem grande dificuldade na planificação das Metas de Aprendizagem, no entanto, apesar de ambas afirmarem falta de tempo, face ao imenso trabalho escolar intrínseco, procuram estar atualizadas sobre o tema e utilizar no seu contexto de sala de aula e registos documentais a linguagem própria das Metas de Aprendizagem. Por aqui foi possível constatar uma postura educativa direcionada para a transformação, organização, planificação, auto eficácia, esforço, regulação, mobilização de saberes como essenciais para a sua mudança (Veiga Simão, 2006).

Dificuldades também foram registadas pelo investigador, prendendo-se com o facto de verificar um enigma entre a continuidade e a mudança. Conhece-se que por via das dúvidas prevalece sempre a primeira (Fernandes, 2000).

Não tenho expetativas em relação às Metas de Aprendizagem. As minhas preocupações são outras (...) Não conheço nenhuma escola que esteja a trabalhar com as Metas de Aprendizagem. Só começo a trabalhar com as Metas de Aprendizagem quando for obrigatório, de outra forma irei continuar a utilizar o habitual plano. (AL, 10 /01/2012)

Ao confrontar AL com o Despacho nº 17169/2011, de 23 dezembro, sobre a Revogação do documento CNEB 2001, a própria defende que:

Pelo que percebi as Metas de Aprendizagem são ainda muito probatórias. Para as aplicar temos que saber como avaliá-las e pelo que sei não existe instrumentos de medição. (...) a minha função é dar aulas e não construir documentos. As orientações do CNEB 2001, podem ter acabado, mas também não existe nenhum despacho que regule oficialmente a utilização das Metas de Aprendizagem. (AL, 10/01/2012)

Verifica-se aqui um confronto entre o que se pensa e o que coloca em prática. Porem, é através de ações de pensamento como estas que “ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (Marques *et al.*, 2007, p. 130). Afinal, o professor é um agente de desenvolvimento curricular (Bolivar, 1997) e construtor de currículo (Alonso, 2000, 2003), contrariando a ideia da definição de um currículo nacional decidido pela administração central (Pacheco, 2000a).

No percurso deste estudo, a participante GP, 12 janeiro 2012, enalteceu o espírito coletivo para a partilha e coordenação entre os serviços responsáveis pela conceção das novas orientações curriculares, as Metas de Aprendizagem, pela interação e troca de sugestões de materiais pedagógicos (Benavente, 1992) e pela procura de formação contínua entre todos os agentes educacionais envolvidos (De Ketele, 2011). A postura de GP contraria as razões apresentadas por Barbot e Camatarri (2001), sobre os incómodos para as instituições em relação à inovação educativa, como a compreensão das normas gerais do projeto, a rutura entre a continuidade e a inovação em relação à normatividade e a adaptação dos perfis dos professores. Sobre estes últimos pontos, GP, 02 fevereiro 2012, afirma que, além dos meios fornecidos até ao momento aos professores para estarem atualizados sobre este instrumento, está a ponderar contactar o ME sobre a possibilidade de o agrupamento ter acesso a formadores no terreno desde o início do próximo ano letivo 2012/2013, tal como o próprio sugere. Foi visível aqui a preocupação de acrescentar uma mais valia para o agrupamento que dirige, tal e qual como os estudos de Pelletier e Garant *et al.*, (citados por De Ketele, 2011) demonstram. O sentido da reflexão de GP direciona-se para vários pontos essenciais no sentido da mudança e inovação, como a visão, o planeamento conjunto, o envolvimento dos professores, parcerias, desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados, adaptação e muita criatividade Stoll e Fink (citados por Fernandes, 2000).

Assim, o investigador pôde constatar que a participante GP, relativamente a promoção e dinamização de mudanças práticas na flexibilização curricular no agrupamento de escolas em estudo, promove junto da comunidade escolar a partilha entre todos na procura de uma escola com práticas aprendentes (Alonso, 2000, Fullan & Hargreaves, 2000), reflexiva (Alonso, 2000 & Alarcão, 2001) e curricularmente mais inteligente (Leite, 2000c, 2003). Este modo de ação também acontece, graças à autonomia reconhecida à escola pela administração educativa central (Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio) de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico e organizacional.

Sobre os observados, na fase final deste estudo, com base na reunião realizada (vigésimo sétimo dia do mês de fevereiro) com os três docentes onde foi definido o tema base da articulação vertical (Tapetes Floridos), bem como a estratégia do investigador para o número de aulas observadas dos docentes, procedeu-se à recolha de dados durante o vigésimo terceiro dia do mês de fevereiro e o vigésimo segundo dia do mês de março, procedendo-se à respetiva análise.

Este ponto ocupa um lugar de destaque, pois relata em tempo real a perceção do investigador, como as práticas dos docentes inquiridos e observados.

Neste âmbito, o investigador pôde observar que, relativamente à reunião tida com os três professores observados no início do processo de observação, seguida pela metodologia referida no capítulo anterior e com a aceitação total da observação na interioridade das suas práticas letivas, houve um bom entendimento entre todos os intervenientes não restando qualquer dúvida sobre todo o processo. Sobre a mesma reunião, o observado AC afirmou que este processo é “também uma forma de abordarmos esta nova nomenclatura curricular com os nossos alunos, (...) toda a ajuda é bem vinda, (...) será como termos formação para enriquecer o nosso conhecimento” (AC, 27 fevereiro 2012). No global, as constatações no decorrer da reunião levaram o grupo a pensar que as observações trariam momentos de perceção que serviriam para obter melhores ideias sobre a estrutura das Metas de Aprendizagem, bem como o seu contributo no ensino aprendizagem. De referir que todos os três observados manifestaram ser profissionais com práticas reflexivas, capazes de dar respostas às exigências da escola (Alonso, 2003).

Sobre o primeiro momento de observação, o investigador pôde constatar que na fase pré-observação relativamente à primeira dimensão, *planificação*, e seus objetivos, dois (AT & AU) dos três observados não se fizeram acompanhar das planificações da unidade de ensino, apesar de ambos afirmarem ter conhecimento das Metas de Aprendizagem inerentes. O terceiro observado, AC, fez-se acompanhar da planificação correspondente que se verificou estar claramente de acordo com a nova nomenclatura das Metas de Aprendizagem. De salientar que, após este primeiro momento de observação, todos os observados fizeram-se acompanhar das respetivas planificações de trabalho onde se verificou todos os seus objetivos referentes a esta dimensão. Durante todo o processo de observação, os observados fizeram alterações pontuais à sua planificação. Em relação ao futuro, sobre esta dimensão, AT, 19 março 2012, afirma:

com esta distribuição das Metas de Aprendizagem obriga-nos a repensar as unidades de trabalho para o futuro (...) elas acabam por ser mais específicas do que no CNEB, o que implica, a meu ver, uma distribuição das metas intermédias por mais unidades de trabalho.

O investigador pôde ainda constatar sobre o tema da dimensão abordada anteriormente que sete (AA, AB, AI, AP, AM, AO & AR) dos inquiridos sujeitos às notas de campo experienciaram ter dificuldade em operacionalizar as Metas de Aprendizagem, afirmando que são longas e muitas de interpretação muito idênticas.

Penso que a utilização das Metas de Aprendizagem não contribuiu para o desenvolvimento do ensino aprendizagem na escola. Os alunos praticamente nem se aperceberam da mudança e os professores, no meu entender, mostraram muitas dificuldades em realizar as planificações e não houve benefício na prática letiva. (AR, 16 março 2012)

Apesar de algumas dificuldades manifestadas, acrescenta-se que estes inquiridos não se sentiram suficientemente ajudados, como também confusos pela nova terminologia não evidenciando abertura a novas experiências pedagógicas, estando em consonância com Roldão (2005), na medida em que se demonstra que na falta de informação, ou colaboração de trabalho, ou supervisão pedagógica do processo este torna-se inerte e inoperante. O Parecer nº 2/11, de 3 de janeiro do CNE, defende que o documento Metas de Aprendizagem vem responder à necessidade de desorganização

curricular como um instrumento de apoio à gestão da atividade curricular. Este instrumento, segundo o CNE é sobretudo para aperfeiçoar a ação de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores. De igual modo, afirmaram que não se sentem motivados para as aplicar a práticas novas no ensino (AI, AM & AO, 28 fevereiro 2012). Aqui, podemos constatar a metáfora utilizada por Bean (1995, cit. por Pacheco, 2000a), que compara o currículo como um monte de peças de puzzle. O confronto com o desafio de uma situação imprevista, e face à “falta de recursos adequados” (AO, 28 fevereiro 2012), provoca algum desconforto nestes sujeitos, prevendo, neste caso disponibilizar apoio adequado e consistente, que poderá acrescentar maior desenvolvimento ao papel do professor no sentido de interpretar e (re) construir o currículo (Cachapuz *et al.*, 2000), pois o professor é um intérprete do currículo (Ben-Peretz, 2009).

Por outro lado, a maioria dos inquiridos sujeitos às notas de campo, ainda sobre a mesma dimensão, evidenciou que as Metas de Aprendizagem e a sua planificação vieram *a priori* ajudar, simplificar a organização do currículo (AK, 23 fevereiro 2012) e avaliar (AD, 01 março 2012). Segundo esta última inquirida, “temos que ver as coisas pela positiva, é para o bem do desenvolvimento dos alunos e para nós serve para clarificar, simplificar mais o currículo (...) no essencial veio focar o que é mais objetivo” (05 março 2012). Curioso é a opinião de AT, 19 março 2012, sobre a organização e flexibilização do currículo (CNEB) com as Metas de Aprendizagem, que converge para a mesma opinião de AD, 01 março 2012, citada anteriormente, em que vai mais longe, afirmando que:

a especificidade das Metas de Aprendizagem implica mais dificuldade em avaliar todos os alunos, dentro de uma sala de aula, as Metas de Aprendizagem intermédias são só por si extensas (...) no futuro teremos que repensar a forma de avaliação, provavelmente teremos que recorrer aos testes de avaliação sumativa.

Relativamente à fase de observação, tentou-se, segundo Brooks e Sikes (1997 citados por Reis, 2011), construir uma imagem tão completa quanto possível da prática letiva dos observados. Sobre esta fase, o investigador optou por realizar registos descritivos e interpretativos (Anexo 7) precedendo de uma reflexão conjunta. Aqui, pode-se averiguar que os professores **contextualizam as Metas de Aprendizagem na sala de**

aula, utilizando uma linguagem clara e acessível com terminologia alusiva às Metas de Aprendizagem. De salientar que a estratégia global dos professores centrou-se no desenvolvimento de diversas dimensões dos alunos com base na Fruição/Contemplação; Experimentação/Criação; Reflexão/Interpretação (CNEB, 2001, p. 155). Este mesmo documento já defendia na época as práticas educativas estruturadas, centradas na nova visão das AV e numa nova linguagem apropriada à interpretação da EEA. Segundo os observados (AT & AU), o documento Metas de Aprendizagem veio enfatizar e simplificar essa estruturação. Por sua vez, o terceiro observado coloca dúvidas, prevendo “mais trabalho e de duvidosa eficiência e resultados práticos na melhoria das práticas pedagógicas” (AC, 5/03/2012).

Relativamente à **gestão das Metas de Aprendizagem na sala de aula**, nas primeiras aulas observadas, dois dos observados (AC & AU) definiram os planos, tempo e grupos de trabalho, sugerindo opções estratégicas diferentes estimulando os alunos sobre os conteúdos, como por exemplo, atividades de natureza comparativas, relacionando e confrontando imagens de diferentes géneros e épocas para estabelecer as diferenças e semelhanças entre si, atividades de natureza lúdicas, utilizando materiais e jogos, que servem de mediadores aos conceitos a apreender e atividades de natureza escritas, sistematizando as informações e sedimentando os conhecimentos (ME, 2012b).

Disponibilizamos diferentes estratégias para explorar o conhecimento dos alunos, mas, por vezes, são eles próprios a proporem e definir os meios para alcançar as metas intermédias. (...) O aluno entende que só pode obter sucesso na meta final, se atingir as metas intermédias que têm pelo caminho. (...) Esta nova leitura do currículo através da Metas de Aprendizagem vai ao encontro da área das AV que trabalha principalmente com o método de resolução de problemas. (AU, 22/03/2012)

Verificou-se que existiu uma constante preocupação em fazer correlacionar os conceitos relativos à EV com a utilização das Metas de Aprendizagem.

Por sua vez, AT, apesar de manter os alunos motivados, curiosos e atentos utilizando uma linguagem flexível, utilizou unicamente atividades de natureza verbais, através de um diálogo argumentativo que pressupôs um conjunto de questões pertinentes para a análise das imagens visuais, partindo do que os alunos sabem, levando-os, no entanto, a alargar os seus universos visual e vocabular.

Por conseguinte, entendemos que os professores ao longo das sessões procuraram **reestruturar as práticas** face às Metas de Aprendizagem, utilizando novas habilidades metodológicas e abordagens direcionadas para as Metas de Aprendizagem. Relativamente à mudança significativa nos quadros normativos (Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro), o professor é obrigado a uma predisposição justificada para a flexibilização curricular e respetiva mudança (Fernandes, 2000). Por outro lado, os observados, incentivados pela direção escolar, pelos departamentos curriculares e pelo processo supervisão envolvidos para uma construção participada das Metas de Aprendizagem, contribuíram para a construção de novas planificações curriculares, pois segundo Roldão e Marques (2000), carecem de ser constantemente reconstruídas. Sabendo que este processo de construção, apesar de não ser obrigatório normativamente, é de comum acordo dos três observados que se trata de um processo dinâmico e cíclico na busca de melhorias em todas as suas dimensões.

Pode-se verificar a predisposição para a mudança que evolui através de um processo iterativo e em várias fases (Draelants & Lieberman citados por De Ketele, 2011). Assim sendo, os observados optaram por uma postura educativa triangular relacionada com a partilha e coordenação entre si para a conceção do currículo (De Ketele, 2011). O investigador, quando confrontado com esta questão, pôde constatar pela postura dos observados um nível de profissionalização artística na produção e flexibilização curricular (Pelletier, citado por De Ketele, 2011).

Por fim, sobre a fase pós observação, relativamente à identificação dos professores observados com as **Metas de Aprendizagem e sua correlação com a praxis do contexto escolar**, pode-se entender que, além do cumprimento de qualquer legislação, o papel do professor é muito mais do que qualquer normativo. Os observados demonstraram ao longo do processo de observação a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione mudança e êxito sobre as suas novas práticas que defende Leite (2003).

É bem patente o conhecimento e a correlação entre o CNEB (2001) e as Metas de Aprendizagem, por parte de AT:

A disciplina de EVT está enquadrada nas Metas de Aprendizagem definidas nas estratégias do CNEB (2001) que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis de ensino (AT, 05/04/2012).

O investigador pôde constatar que os observados atualizaram progressivamente as adaptações curriculares atribuindo-lhes a terminologia das Metas de Aprendizagem tornando-o eficaz e fecundo (Roldão, 2005) para cada disciplina e nível de ensino.

Quanto ao objetivo, **reconhecer se os professores potencializam a reflexão sobre a prática das Metas de Aprendizagem**, da dimensão reflexão, verificou-se que existiu uma evolução progressiva em relação à reflexão colaborativa sobre o objetivo em estudo, dando ênfase à experimentação em aulas posteriores (Vieira, 1993a). Exemplo disso é, que as Metas de Aprendizagem “vieram ajudar à auto e heteroavaliação dos alunos, como também a simplificar a linguagem direcionada aos alunos e os instrumentos de avaliação” (AU, 15 de março 2012). Concluiu-se assim, que em discurso direto da mesma professora, o objetivo da disciplina é “dar meios aos alunos e eles procurarem a sequência do trabalho, a sua organização e o seu desenvolvimento (...) na especificidade da disciplina os alunos escolhem, orientados e supervisionados por mim, a forma como atingir as Metas de Aprendizagem” (AU, 15 de março de 2012). Esta visão construtivista leva o aluno a refletir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver (Tonucci, citado por Santiago, 1997), deixando para o professor a função de decisor e gestor do currículo (Roldão, 1998, 1999b).

Em relação à reflexão dos professores observados sobre as **novas abordagens, metodologias e atividades educativas face às Metas de Aprendizagem**, o investigador averiguou que, apesar da insegurança inicial sobre a forma consciente de conhecer a realidade na ação (Alarcão, 1996), houve progressos muito significativos por parte de dois (AT & AU) dos três observados. O auto questionar crescente destes dois observados sobre as metas para estudar o seu próprio ensino, a preocupação para questionar e testar teoria na prática (Stenhouse, 1975 e Oliveira & Serrazina, 2002) foi bem evidente durante a parte final do processo de observação:

Há muito que não sentia esta abertura para trabalhar, é bom pensar sobre as nossas formas rotineiras de trabalhar e experimentar novas práticas. Inicialmente, não vi as Metas de Aprendizagem como uma ferramenta de ajuda, mas sim como papel burocrático (...) agora é mais fácil e os resultados apontam para um melhor ensino aprendizagem. (AU, 22/03/2012)

Por sua vez, AT, 21 de março de 2012, afirma que:

Este processo obriga-nos a procurar e desenvolver novas concepções para desenvolver novo conhecimento (...) a diversidade de unidades de trabalho possíveis na minha disciplina (EVT) com a articulação dos eixos das Metas de Aprendizagem leva a repensar o programa disciplinar para o ano letivo seguinte.

Esta forma de pensar leva-nos ao encontro da ideia de Sá-Chaves (2000), que atribui ao professor prático reflexivo uma racionalidade técnica positiva, solucionadora, apoiada em conhecimento sistemático, mensurável e científico. O papel de supervisão do investigador leva a crer que teve um papel fundamental à experimentação e à reflexão sobre novas abordagens, metodologias e atividade (Cockburn, citado por Reis, 2011).

É preciso ter atenção quando falamos em construir um novo currículo, a não normalização curricular nacional pode trazer consequências para o ensino no geral. As Metas de Aprendizagem só podem ser vista como um contributo se for entendidas e aceites por todos. A transição de um currículo para outro pode resultar em dificuldades de interpretação e aplicação do mesmo. (AC, 12/03/2012)

Por sua vez, AC demonstra alguma insegurança face à mudança e aponta a dimensão burocrática da prática (Schön, 1992), juntamente com todas as restantes tarefas e cargos escolares (Estrela, 2010), como impeditivas de desenvolver práticas reflexivas e sobre possíveis novas abordagens, metodologias e atividades educativas face às Metas de Aprendizagem. Deste modo, entende-se que AC deve ir ao encontro de corrigir a sua prática profissional, de forma a poder retirar as perceções desejadas (Dewey citado por Gómez, 1997).

Pode-se afirmar que, na perspetiva deste cenário pessoalista, evidencia-se as necessidades e preocupações sentidas pelos participantes observados indo ao encontro das suas perceções de modo a extrair consequências. Extrai-se destas observações que os participantes observados assumem na sala de aula níveis de atuação pedagógica diferentes e, foi possível observar que quanto mais elevado o nível concetual do professor, este consegue mais facilmente adaptar-se e promover, com mais facilidade novas formas de aprendizagem, tal como corrobora Alarcão e Tavares (2003).

Segundo Nóvoa (1992), na educação, todos os processos necessitam de tempo para “refazer as identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16).

4.5 - Análise e discussão dos documentos

Os documentos existentes na escola participante neste estudo foram fundamentais para a compreensão geral das Metas de Aprendizagem.

4.5.1 - Caracterização dos documentos

A recolha de documentos orientadores do agrupamento, nomeadamente CNEB (2001), Metas de Aprendizagem (2010), Projeto Educativo Agrupamento (2009-2013) e Regulamento Interno (2011) assumem um carácter relevante na perceção da organização escolar. Com estes documentos perspetiva-se numa lógica de ação que permite, entre outros aspetos, a definição de finalidades e prioridades de desenvolvimento pedagógico.

4.5.2 - Análise e discussão dos documentos

Estes documentos são importantes, ainda, por ser um agente mobilizador dos membros de uma organização.

O Projeto Educativo e o Regulamento Interno do agrupamento de escolas desta investigação enquanto documentos orientadores seguem a premissa de atender às necessidades sentidas pela comunidade escolar ao nível da operacionalização, encontrar pontos bem como articular utilizando uma estratégia forte entre os restantes documentos orientadores da prática educativa, tal como o CNEB (2001) e as Metas de Aprendizagem (2010). O Projeto Educativo compreende as opções tomadas para o decorrer de três anos letivos para um Agrupamento de Escolas, tendo tido, neste caso, o seu início do ano letivo do triénio 2009/2012.

Se o Projeto Educativo segue uma orientação global e integrante para todos os estabelecimentos de ensino de um Agrupamento para o triénio, o mesmo não se verifica nas Metas de Aprendizagem. As orientações legislativas apelam para a duração de vários anos letivos e, como orientações, traduz as preocupações organizacionais em função do currículo nacional (Pacheco e Morgado, 2002) nos vários setores de ensino para cada escola e referenciadas às prioridades estabelecidas nos Projetos Educativos escolares.

As Metas de Aprendizagem definem o esquema orientador de concretização da implementação das Metas de Aprendizagem, justificando-se enquanto instrumento de melhoria da atuação e gestão educativa adequado a um contexto concebido.

O CNEB, 2001 define o esquema curricular organizativo, ou seja, prevê a criação de dispositivos de adequação do currículo nacional às características de cada escola e de cada turma deixando margem de autonomia na gestão do currículo às escolas.

Roldão (1999) reforça a ideia de que aos professores é agora reconhecida a possibilidade de decidir sobre aspetos que em geral não lhes competiam:

Sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é decidir o que ensinar e porquê, como, quando e com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... Mas a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão curricular — as decisões — dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas (Roldão, 1999, p. 25).

Na sequência da análise destes documentos conclui-se que as Metas de Aprendizagem estão apenas referenciadas no documento nacional orientador Metas de Aprendizagem.

Terminada que está a caracterização, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos refletir conclusivamente, tendo por referência os objetivos que traçamos no início deste estudo, o que passaremos a fazer no último capítulo desta investigação.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) para que uma mudança tenha alguma adesão, tem de encontrar um espaço no pensamento dos professores, no seu sistema de crenças, assim como as suas formas habituais de agir e interagir nas suas salas de aula ou até de se desenvolver no seu ... (próprio) ... pensamento.

(Bullough & Baughman, 1997, cit. por Day, 2004, p. 25)

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 - Conclusões

Após uma análise refletida de toda a prática educativa do presente estudo, é chegado o momento de uma reflexão final. Invocando o mesmo autor da introdução, Woods (1996), a procura de fazer investigação é para descobrirmos mais sobre nós próprios.

A temática enunciada neste estudo pretende obter as perceções e práticas sobre o documento Metas de Aprendizagem, refletindo sobre o conhecimento e importância atribuída por um grupo de professores, bem como o contributo que podem dar ao ensino aprendizagem nas AV numa escola básica integrada através da supervisão pedagógica.

A problemática de estudo foi enquadrada no campo teórico da supervisão, que visa o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, indo desta forma contribuir para práticas de ensino mais eficazes, mais comprometidas, mais pessoais e mais autênticas (Alarcão & Tavares, 2010).

Foi utilizada na realização do estudo uma **metodologia qualitativa**, onde o investigador, num estudo de caso, assume vários papéis, instrumento, inquiridor, ouvinte, explorador, negociador, comunicador, observador (Vale, 2004). Por conseguinte, o processo investigativo foi descritivo e interpretativo através os dados obtidos a partir de inquérito por questionário, entrevistas, observações, análise documental e conversas informais sob a forma de notas de campo registadas no diário do investigador. O acompanhamento na supervisão forneceu perceções sobre as práticas dos professores e o contributo das Metas de Aprendizagem no ensino aprendizagem nas Artes Visuais.

O desenho escolhido para esta investigação foi o **estudo de caso**, pois, segundo Ponte (2006), o seu objetivo é compreender em profundidade um “tema”, compreendendo em profundidade as características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador (Ponte, 2006). Este trabalho pretendeu inquirir os sujeitos sobre o grau de conhecimento e importância que tem sobre as Metas de Aprendizagem, as perceções das entrevistadas sobre o projeto Metas de Aprendizagem e as interpretações dos observados em relação ao contributo das Metas de Aprendizagem

no ensino aprendizagem nas Artes Visuais. Estiveram sempre presentes durante todo o período de investigação momentos de reflexão quer nas conversas informais em registo de notas de campo, quer nas observações.

No processo de recolha de informações, entre as várias técnicas de **recolha de dados**, optou-se pelo inquérito por questionário que proporcionou recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas (Fortin, Côté & Filion, 2009). As entrevistas semi-estruturadas proporcionaram obter opiniões e conceções sobre o tema em estudo, ideia que subscrevemos segundo Quivy e Campenhoudt (1992), Bogdan e Bicklen (1994), Flick (2005) e Tuckman (2005). As notas de campo foram entendidas como um registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê e experiencia durante o decurso da recolha (Bogdan & Biklen, 1994). As observações foram privilegiadas, pelo seu carácter interpretativo pós-observação, pois assumem um papel importante no processo ensino aprendizagem, porque permite caraterizar a situação educativa face a cada momento e caso (Estrela, 1994).

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, o tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo onde se tentou obter explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola (Sousa, 2009) para que sejam compreensíveis.

Recordando, este estudo, importa analisar e compreender as perceções e as práticas dos docentes de uma determinada escola bem como entender a dinâmica de crescimento profissional desses docentes.

De acordo com as questões enunciadas na contextualização do estudo, que dão sentido e orientação ao percurso desta investigação são, agora, interpretados e sistematizados os resultados. Assim, este estudo foi organizado em torno de uma questão orientadora **Quais as perceções e as práticas dos profissionais de ensino de um agrupamento de escola, em particular dos docentes de Artes Visuais relativamente às Metas de Aprendizagem?**, a qual foi dividida em quatro questões de investigação, para uma mais fácil resposta.

Relativamente à primeira questão, ***Que importância atribuem e que conhecimentos possuem os docentes sobre a forma como as Metas de Aprendizagem contribuem para***

o desenvolvimento e a organização do processo ensino aprendizagem?, verificamos que sobressai o conhecimento por parte dos professores inquiridos sobre a existência do documento, sobre o seu próprio conhecimento, bem como o conteúdo do documento Metas de Aprendizagem. Relativamente à importância atribuída ao documento em questão, no global os mesmos inquiridos atribuem alguma importância ao mesmo, às suas orientações, ao seu contributo e à prioridade da sua implantação, perfazendo metade dos inquiridos. Assim, os docentes inquiridos mostraram que tinham conhecimento sobre a existência das Metas de Aprendizagem e o seu conteúdo associado à informação disponível e acedida na escola em estudo. Todavia, destacamos que o grau de importância que os professores atribuem ao documento Metas de Aprendizagem é no global de *alguma importância*. Podemos também verificar que as suas perceções durante o período de investigação sobre o documento Metas de Aprendizagem foram-se alterando tendo um papel cada vez mais considerável no seu quotidiano.

Os dados obtidos no estudo permitem-nos concluir que, para estes docentes, o documento orientador Metas de Aprendizagem são meros documentos exteriores que não tendo vínculo obrigatório não é para ser seguido. Além disso, é visível que a maioria dos participantes no estudo não pretende apropriar-se da própria autonomia que possuem sobre a implementação das Metas de Aprendizagem no terreno. Nesta perspetiva, podemos afirmar que estamos ainda longe do impacto que as políticas educativas e curriculares deviam produzir nas escolas.

Além disso, este estudo contribuiu para enaltecer e valorizar que, relativamente sobre a forma como as Metas de Aprendizagem podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola, é concretizá-lo através de um sistema flexível e funcional num determinado espaço e tempo que abrace uma transversalidade em todo o projeto do agrupamento de forma organizada e regularmente submetida a uma avaliação para procurar um melhor desempenho nas metas estabelecidas.

Relativamente à segunda questão, ***Que perceções possuem a diretora agrupamento de escolas e coordenadora nacional Educação Estética e Artística relativamente às Metas de Aprendizagem e sua implementação?***, tentamos

compreender as percepções atuais das entrevistadas sobre o projeto Metas de Aprendizagem bem como o seu contributo para as comunidades educativas que lideram.

Este estudo leva-nos a concluir que as percepções das entrevistadas sobre Metas de Aprendizagem não negam, em nada, o que acabámos de referir a propósito dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário relativamente à primeira questão. Todavia, as entrevistadas são unânimes ao afirmar que a ideia das Metas de Aprendizagem continua muito centrada e associada a uma boa sistematização dos conteúdos bem como as respetivas articulações entre anos escolares e ciclos de ensino.

Com efeito, as entrevistadas referem que, apesar de promoverem e procurar dinamizar mudanças práticas junto da comunidade escolar, é importante a partilha entre todos na procura de uma escola com práticas aprendentes. Pode-se também concluir que, a autonomia e flexibilização curricular reconhecida à escola pela administração educativa central para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico e organizacional sobre as Metas de Aprendizagem não é razão para os docentes e escolas sentirem-se elementos facilitadores na implementação da proposta realizada pela tutela.

Relativamente ao contributo das entrevistadas face as Metas de Aprendizagem, destaca-se as vantagens ao nível da disponibilização para sessões de esclarecimento e acompanhamento bem como o incentivo à criação de ambientes escolares motivados, nomeadamente entre grupos disciplinares, na medida em que a partilha de conhecimento, trabalho colaborativo e reflexão possam contribuir para o desenvolvimento da melhoria da implementação das Metas de Aprendizagem.

A clarificação do projeto Metas de Aprendizagem, irá contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola, na medida em que estas apontam para uma prática mais simplificada.

Face ao exposto, urge, por isso, manifestar junto das escolas e professores o que se pretende quando se utilizam as Metas de Aprendizagem, o que facilitaria o seu envolvimento em torno de propósitos comuns. Para além disso, apesar de esta abordagem ser explícita nas Metas de Aprendizagem para a educação (ME, 2010), a formação continuada traria vantagens acrescidas aos professores e escolas.

No que diz respeito à terceira questão, ***Que práticas implementam os docentes envolvidos no estudo associadas às Metas de Aprendizagem?***, procuramos interpretar,

os dados obtidos a partir da análise de vários instrumentos de trabalho, permitindo-nos concluir que as políticas educativas e curriculares lançam hoje um conjunto de grandes desafios às escolas e aos professores, sobretudo quando se pretende que aí se proceda à reconstrução das orientações curriculares a nível nacional.

Este estudo, leva-nos a constatar a existência de preocupações fortemente centradas na implementação das Metas de Aprendizagem no quotidiano dos docentes. Todavia, chegou-se à conclusão que, na prática, este instrumento acaba mais por reforçar uma certa lealdade ao currículo prescrito a nível nacional, recontextualizando-o de forma inovadora e atenta às realidades globais.

Sobre as observações e notas de campo realizadas aos professores sobre as suas práticas de implementação na escola e na sala de aula, resulta a imagem de que:

- (i) na planificação têm em conta a nova terminologia das Metas de Aprendizagem e utilizam-na como meio de alcançar as metas previstas no documento orientador;
- (ii) fazem uso da autonomia de que dispõem para adaptar os processos de ensino-aprendizagem ao documento Metas de Aprendizagem;
- (iii) utilizam uma linguagem mais clara e acessível, centrada na nova visão das AV e numa renovada linguagem apropriada à interpretação da EEA;
- (iv) comportamento promotor de mudança e inovação.

Face a estes dados, somos levados a afirmar que pela observação das práticas curriculares quotidianas que os docentes observados põem em prática, esta contribui para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas, na medida em que as orientações das Metas de Aprendizagem levadas a cabo parecem ser entendidas pelos docentes como uma estratégia de ensino, desenvolvida a partir de um conjunto de princípios e ideias favoráveis à inovação curricular. Ou seja, os observados exibem algum interesse pela implementação e utilização das Metas de Aprendizagem.

Porém, os resultados obtidos devem ser lidos com algum cuidado, dado que nos transmitem aquilo que os professores concebem como práticas curriculares. A diferença dos docentes observados leva-nos a reforçar o que acima referimos, a propósito da recontextualização do currículo através das Metas de Aprendizagem.

Aliás, o que acabámos de referir comprova-se através dos docentes observados que revelam realidades e transformações distintas das suas salas de aula. Os observados indiciam a existência de práticas curriculares diferentes.

Sobre as práticas curriculares que os docentes dizem desenvolver, uma pequena minoria refere que recorre a uma variedade de materiais, segundo as orientações das Metas de Aprendizagem, o que passa pela conceção e construção de materiais diferenciados, tendo em vista a sua utilização na sala de aula. A outra parte dos docentes, a maioria, refere que enquanto não existir obrigatoriedade legislativa não mudará a sua estratégia de trabalho.

Cabe mencionar que, ao nível das dinâmicas de trabalho desenvolvidas na escola, deparamo-nos, também, com duas realidades distintas. Num dos casos, a dinâmica é assumida pelo órgão máximo escolar verificando-se impulsos de dinâmicas de trabalho de grupo entre professores ao nível da escola, existindo troca de informação e partilha de materiais entre os colegas, bem como partilha de experiências. Verificámos que neste caso, apesar da dinâmica de trabalho colaborativo, a informação veiculada pelos docentes reporta-se basicamente à informação prescrita nas orientações. Desta forma, predomina a cultura escolar da escola básica em estudo. Por outro lado, não existe de forma voluntária e assumida pelos inquiridos a reestruturação das práticas face à implementação das Metas de Aprendizagem no processo ensino aprendizagem.

Neste trabalho, somos levados a questionar sobre as práticas que os professores aí desenvolvem, sobre as estratégias e dinâmicas de gestão curricular existentes, tanto ao nível das estruturas organizacionais que os integram como dos professores que aí exercem funções.

No que diz respeito à quarta questão, **Que estratégias de supervisão pedagógica contribuem para identificar e melhorar as perceções e as práticas dos professores na sala de aula em relação às Metas de Aprendizagem e serem capazes de estimular e desenvolver atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas?**, verificamos que os participantes inquiridos e observados não assumem de forma voluntária o papel de gestores face às Metas de Aprendizagem, limitando mais a sua atuação à mera reprodução e cumprimento daquilo que lhes é proposto, em termos curriculares, a nível do agrupamento. Exceção para as participantes entrevistadas, que demonstraram

desenvolver meios para a implementação das Metas de Aprendizagem nos seus locais de trabalho e um número reduzido de outros participantes no estudo.

Perante o enunciado, torna-se concebível expor como eventuais soluções para melhorar as práticas dos professores, a escola em estudo desenvolver mais regularmente equipas de trabalho para fomentar, aprofundar e desenvolver mecanismos de ação que leve à melhoria do processo das Metas de Aprendizagem. Socorrendo-nos das palavras de Barroso (1999), a promoção de uma cultura *curricular projetual*, cabe aos principais atores a responsabilidade da recontextualização e implementação dos projetos curriculares que, designa-se por uma autonomia construída. Compreende-se desta forma, que a autonomia de práticas e soluções colaborativas entre os diferentes atores escolares só pode ser ganha, mediante o desenvolvimento das organizações educativas.

Sabendo das afirmações dos professores participantes, estes, revelam alguma dificuldade na forma como aceitam e tentam implementar as Metas de Aprendizagem, isto porque não ocorreu por uma necessidade curricular sentida pelos professores, mas sim em consequência de uma proposta do Ministério da Educação, embora esta não fosse de caráter obrigatório.

Esta realidade pouco satisfatória, que parece, não ser específica à escola em estudo, como se pode constatar pela entrevistada EM, em que poucos estabelecimentos de ensino de forma autónoma se submeteram ao processo das Metas de Aprendizagem.

Resta-nos acrescentar que, sob a influência do processo de observação e consequente supervisão pedagógica, o estudo permitiu-nos concluir que contribuiu para melhorar o grau de conhecimento e importância das Metas de Aprendizagem, bem como a sua implementação proporcionando uma renovada abordagem estratégica e metodológica no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aulas e por consequência na escola.

Foram, pois, identificados indícios de mudança com níveis de motivação diferentes nos professores, os quais potenciam o ambiente global na sala de aula. De facto, a participação num estudo de supervisão pedagógica desenvolveu uma capacidade e flexibilidade nos professores para mudar e inovar que se demonstrou por vezes contagiante a outros professores provocando tema de conversa. Desta forma, os

professores mostraram-se mais integrados no processo, na medida em que sentiam ir ao encontro das suas necessidades.

Compreende-se que a supervisão pedagógica pode instituir-se como um plano eficaz para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola. Foi evidente que a supervisão permitiu ampliar o conhecimento sobre as Metas de Aprendizagem possibilitando uma nova visão sobre o seu contributo. Permitiu-nos concluir que, a supervisão de observação pode constituir uma estratégia eficaz para impulsionar práticas aprendentes e, finalmente, para renovar atitudes mais autónomas, participativas e colaborativas dos docentes.

Articulando com o descrito na bibliografia analisada nesta investigação, interpreta-se que a supervisão pedagógica prolonga-se atualmente ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico-didáticas (Alarcão e Roldão, 2008, Vieira e Moreira, 2011).

Sabendo da importância sobre o contributo do professor supervisor, será de relembrar Alarcão (2003), quando apresenta-o como um líder ou um facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar sobre si própria, constrói o seu futuro e qualifica os seus intervenientes, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos membros sociais dessa instituição.

Resta-nos acrescentar que a ação supervisiva, surge assim, como uma estratégia para a aprendizagem ao longo da vida, capaz de contribuir para o crescimento pessoal e profissional do docente, para a melhoria da qualidade na educação, quer ao nível da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da capacidade de trabalhar em equipa e de se envolver com toda a comunidade educativa. Com este paradigma presente, o ato supervisivo por nós realizado, compreendeu as perceções e práticas dos docentes na sua generalidade, extravasando o espaço da sala de aula.

Concluimos o nosso trabalho, com a consciência plena que podemos evidenciar a importância da consecução da autonomia curricular, da construção de uma escola que exige uma outra predisposição dos docentes que passará por os tornar mais integrados

no processo e por sua vez mais reflexivos, mais abertos, mais sensíveis e envolvidos numa verdadeira mudança e inovação das suas práticas.

5.2 - Limitações

A realização deste trabalho no âmbito do mestrado em Educação – Especialidade Supervisão Pedagógica obedeceu a limites de tempo de caráter pessoal e saúde familiar que o condicionaram.

Esta meta temporal imposta, associada ao facto da realização durante um período do ano letivo, contribuiu para que esta investigação se centrasse unicamente nas perceções e práticas das Metas de Aprendizagem.

Por outro lado reconhecemos também outras limitações deste estudo como o número limitado de aulas observadas que se sujeitou a uma unidade de ensino nos três níveis de ensino.

O processo de supervisão deve ser constante e estendido no tempo, logo o percurso superviso por nós implementado apresentou alguma limitação.

Também é de referir que durante esta investigação a informação sobre Metas de Aprendizagem foi particularmente reduzida, bem como ao nível do processo de formação dos professores, o que não facilitou o processo de reflexão sobre as Metas de Aprendizagem de uma forma mais consciente e sistematizada. Este processo dificultou a interação entre docentes sobre esta matéria, pois as condições não pareceram estar inteiramente reunidas, o que impossibilitou maior dinâmica entre os órgãos escolares, essenciais ao desenvolvimento de qualquer processo em construção.

5.3 - Recomendações

Este estudo evidenciou que a supervisão desenvolvida pelo investigador, foi importante na alteração das perceções e práticas dos observados como também em muitos dos inquiridos sobre as Metas de Aprendizagem.

Pode-se verificar com este estudo de supervisão, de acordo com Pacheco (2000a), que o professor, quando confrontado com a mudança e inovação, sente-se envolvido em muitos dilemas e escolhas. Enquanto, por um lado, são favoráveis à autonomia e

flexibilização curricular, por outro, concordam com a definição de um currículo nacional decidido pela administração central. Nesta perspetiva, o papel da supervisão desenvolvido pelo investigador pareceu ser peça impulsionadora no incremento profissional dos participantes no estudo.

No sentido de contribuir para um maior envolvimento sobre o documento Metas de Aprendizagem, resta-nos acrescentar que nos parece benéfico fornecer a todos os docentes do Agrupamento de Escolas em estudo um maior aprofundamento das potencialidades e contributo das Metas de Aprendizagem.

Também, consideramos que seria interessante aplicar esta investigação a outros agrupamentos escolas no sentido de tirar conclusões mais generalizadas.

Queríamos referir que quando iniciámos este projeto de investigação tínhamos a sensação de que os professores, de uma maneira geral, praticavam uma metodologia curricular igual, com pedagogias homogéneas vinculadas ao ensino tradicional, fortemente enraizada na nossa tradição curricular. Porém, os dados recolhidos confluem para reduzir este preconceito, embora revelem que os professores estão, ainda que receosamente, a caminho de conseguirem concretizar um ensino mais direcionado para a mudança e inovação, com recurso a pedagogias divergentes, tal como são enunciadas desde o início pelas Metas de Aprendizagem e atualmente pelas Metas Curriculares.

Acreditamos que esse caminho é uma oportunidade para tentar harmonizar o currículo, para organizar as estruturas e suportes de apoio e, para elevar o nível de profissionalidade dos professores através de dispositivos de formação, ou seja, que se tornará cada vez mais claro e mais atingível para todos, o que fará da escola portuguesa um espaço de contínua mudança para o sucesso.

A terminar, esperamos, igualmente, que este projeto incentive outros professores a trabalharem, de forma mais consciente, as suas perceções e práticas sobre este tema e que estimule novas investigações dentro da mesma temática. Concluímos com a esperança que este projeto estimule e incentive outros professores a serem mais reflexivos, porque ser reflexivo começa em cada um de nós (Alarcão, 1994).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2010). *Novo modelo de gestão curricular*. Obtido em 01 de 10 de 2011, de Conselho Nacional de Educação: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=224%3Anovo-modelo-de-gestao-curricular&catid=42&Itemid=71&lang=pt
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares, *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios* (pp. 201-232). Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed. revista e desenvolvida)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (1994). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. *Território Educativo*, nº 7, pp. 33-42.

- Alonso, L. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa. In *Revista Elo - A formação dos professores* (pp. 167-185). Guimarães: Centro de Formação de Francisco de Holanda.
- Alonso, L. & Branco, G. (1989). *Profissionalismo Docente e Currículo: uma Perspetiva de Investigação*. Revista O Professor, nº 121, pp. 19-26
- Barbot, M. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e Aprendizagem. A Inovação na Formação*. Porto: Rés-Editora, Lda.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In *Forum Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 79-82). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento E Acção Pública: As políticas sobre a gestão e Autonomia das Escolas em Portugal (1986-2008). In J. & Barroso, *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27-58). V. N. Gaia: LabGraf.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 17, nº 2*, pp. 49-83.
- Bastos, M. (2011). Sessão Reflexão sobre Metas de Aprendizagem. Castelo do Neiva: EBI Castelo Neiva. 2011.07.04.
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. & NÓVOA, *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 47-55). Lisboa: Educa.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy making in education: a holistic in response to global changes*. Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (1997). *A escola como organização que aprende*. In: Formação e Situações de trabalho. Porto Editora.
- Cachapuz, A.; Praia, J. & Jorge, M. (2000). Reflexão em torno de Perspectivas do Ensino das Ciências: contributos para uma nova orientação Curricular - Ensino Por Pesquisa. In *Revista de Educação, IX(1)* (pp. 67-77).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2009). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação. (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Crato, N. (15 de 12 de 2011). *Nuno Crato enterra reforma dos Governos de Guterres*. Obtido de Jornal Público: <http://www.publico.pt/Educacao/nuno-crato-enterra-reforma-dos-governos-de-guterres-1525161>
- Cunha, A. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunningham, S. & Moor, P. (1998). *Cutting edge: a practical approach to task-based learning*. . Harlow: Logman.
- CNEB (2001). *Currículo Nacional: Competências Essenciais*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica. Obtido em 16 de 01 de 2011 em <http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Damas, M. & De Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J. (2011). *As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação*. In De Ketele, J. & Alves, M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (3ª ed)*. Porto: Asa.
- Domingos, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. W. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Londres: Sage.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. Noesis* (18), 64-66. Obtido em 28 de 11 de 2011, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2010). *Novo modelo de gestão curricular*. Obtido em 01 de 10 de 2011, Conselho Nacional de Educação: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=224%3A%20Novo-modelo-de-gestao-curricular&catid=42&Itemid=71&lang=pt
- Formosinho, J. & Machado, J. (Julho/Setembro 2007). Autonomia e Avaliação de Escolas. *Revista Noésis*, nº 70, pp. 26-29.
- Formosinho, J. (Org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. & Sarmiento, M. (1999). De Serviço do Estado A comunidade Educativa: Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa. In *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica* (pp. 27-65). Braga: Livraria Minho.
- Fortin, M.F., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaspar, M. (2010). *Relatório da Unidade Curricular "Elementos de Desenvolvimento Curricular"*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GEPE. (2008). *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Editora Celta.
- Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gómez, H. (1997). *La pervivencia de lo clásico en educación y pedagogía*. Obtido de Revista Educación y Pedagogía, Vol. IX No. 18: http://www.google.pt/url?q=http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5764/5183&sa=U&ei=9WxvT5KTI5Df8QPxmKy_DQ&ved=0CBMQFjAA&sig2=vyJAp_ggSmVfkQDqguMwA&usg=AFQjCNEODBeOUd7nuf3uwYZ9mRr3HfUH0A

- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa – justificação e prática*, 1ª edição, Porto: Porto Editora.
- González, J. (1999). *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilha: Edições Diada.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, FPCE, UL.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hoepfl, M. (1997). *Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers*.
Obtido de Jornal of Technology Education:
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- La Torre, António ; Del Rincon, Délio; Arnal, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la Investigacion Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal, Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2000b). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, nº 7. Maio, DREN, pp. 20-26.
- Leite, C. (2000c). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. O particular e o global no virar do milénio. *Atas do 5º Congresso da SPCE*, pp. 96-108.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas, Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Obtido de Repositório Institucional da ESEPF :
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1
- Marques, R. & Roldão, M. C. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico - Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Obtido em 01 de 10 de 2011 em
[http://books.google.pt/books?id=Nxk0IbYIOZAC&pg=PA416&lpg=PA416&dq=Marshall+e+Rossman+\(1999\)&source=bl&ots=8ApBcYml6r&sig=FK2pCQVJwiPEkJdjKKHUr0tR3oA&hl=pt-](http://books.google.pt/books?id=Nxk0IbYIOZAC&pg=PA416&lpg=PA416&dq=Marshall+e+Rossman+(1999)&source=bl&ots=8ApBcYml6r&sig=FK2pCQVJwiPEkJdjKKHUr0tR3oA&hl=pt-)

PT&sa=X&ei=DOX2UcDnJsaO7AaSolDoCg&ved=0CFIQ6AEwBA#v=onepage&q=Marshall%20e%20Rossman%20(1999)&f=false

McMillan, J. & Schumacher, S. (2010). *Research in education. Evidence-Based Inquiry (7ªed)*. Boston: Pearson.

Metas Educativas 2021. (2010). *Metas educacionais 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Obtido em 12 de 10 de 2011, de http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Wiley Imprint. Obtido em 15 de 10 de 2011 em http://books.google.pt/books?id=tvFICrgcuSIC&dq=sharan+merriam&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*. Lisboa: Colibri – Artes Gráficas.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Obtido em 01 de 07 de 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

Ministério da Educação. (2012a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Obtido em 15 de 03 de 2012, de Currículo e Programas Ensino Básico: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Ministério da Educação. (2012b). *Exemplos de estratégias de ensino - Ensino Básico - 1.º Ciclo / Expressões Artísticas*. Obtido de Metas de Aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metaspde-aprendizagem/estrategias/?area=23&level=2&meta=EXA004&id=126>

Morais, P.A. (2006). *A disciplina de Educação Visual e Tecnológica face às tecnologias na escola: dinâmicas e contextos da utilização das TIC (Tese de Mestrado em Educação-Área de especialização de Tecnologia Educativa)*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia: Portugal.

Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(2) (pp. 75-104). Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, M. A. (2009). *A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspectivas da Supervisão pedagógica*. Obtido de Obtido em 16 de janeiro de 2012 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Moreira, M. A. (2010). A Supervisão Pedagógica Como Espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras. In R. M. BIZARRO, *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedago.
- Morgado J. & Pacheco J. (2011). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. In De Ketele, J. & Alves, M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Neves, E., & Barreira, C. (2010). Estudo da escala de auto-avaliação da prática docente: contributos para o desenvolvimento profissional. *22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europa* (pp. 500-511). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação (2ª ed)* (p. 16). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2003). *25º ISCHE International Standing Conference for the History of Education*. Obtido em 29 de 06 de 2011, de www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf
- OECD. (2012). *Programme for International Student Assessment*. Obtido em 13 de 01 de 2012, de OECD: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido em 1 de março de 2012, de Universidade de Lisboa - Instituto de Educação: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20p/02-oliveira-serraz.doc>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores - Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores da Sala de Aula à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2011a). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000b). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. *Território Educativo*, nº7, pp. 27-32.

- Pacheco, J. A. (2001). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Crítérios de avaliação na escola. Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: ME.DEB.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares - Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2006). *Currículo, investigação e mudança*. In Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M & Canário, R. (orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 55-111. Acedido em 22 de agosto, 2012, de <http://espacoseducativos.files.wordpress.com>.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2011b). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista LusóFona De Educação*, 17(17), pp. 75-90. Obtido em 19 de 11 de 2011, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2366>
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*, (pp. 166-216). Porto: Porto Editora, Lda.
- Peixoto, E. (2010). *Competências*. Obtido em 30 de 10 de 2011, de Universidade dos Açores, Departamento de Biologia: <http://www.josemnazevedo.uac.pt/pessoal/textos/competencias.htm>
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Obtido em 09 de 02 de 2012, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm
- PORDATA. (2011a). *PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido em 21 de 11 de 2011, de Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino - Portugal: <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre-escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-240>
- PORDATA. (2011b). *PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido em 22 de 11 de 2011, de Diplomados no ensino superior: total e por nível de formação - Portugal: <http://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+nivel+de+formacao-219>
- Precatado, A. & Carvalho, A. (2010). Mudanças Prometidas *Educação e Matemática*, nº106, p. 42.

- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. P. & Costa, J. A. (2004). Os professores e a (re) construção do currículo na escola: a construção de projetos curriculares de escola e de turma. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. N. Mendes, & N. Costa, *Gestão Curricular - percursos de investigação* (pp. 79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Regulamento Interno Agrupamento de Escolas Foz do Neiva (2011). *Regulamento Interno*. Obtido em 05.06.2011 em <http://agfozneiva.ccems.pt/index.php/2012-02-13-17-10-21/ri>
- Rey, B. et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e do Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). *Do currículo ao Projecto: um percurso a construir pelos professores*. In *Boletim Gestão Curricular Flexível, nº 1*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. & Marques R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Sá- Chaves, I. (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In A. & Silva, *Formação e Mediação Sócio - Educativa Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 47-53). Maia: Areal Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de Professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como professores reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Souza, F., Nogueira, E. & Mascarenhas, S. (2009). Aprendendo e Ensinando Leitura e Produção de Textos. *Revista Educamazônia. Educação Sociedade e Meio Ambiente*, pp. 91-99.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso (2ª ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Todd, R. (2011). *Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares*. Obtido em 24 de 11 de 2011, de Rede Bibliotecas escolares: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/396.html>
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. In ESEVC, *Revista da Escola Superior de Educação, vol.5* (pp. 171-202). Viana do Castelo: Ofilito - Oficina Litográfica, Lda.
- Vasconcelos, T. (27 de 05 de 2010). *Currículo: Transversalidade e Convergências*. Obtido em 18 de 11 de 2011, de www.eselx.ipl.pt: http://www.google.pt/url?q=http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/out/encontros/4_encontro/Curr%25C3%25ADculo%2520Transversalidade%2520e%2520Converg%25C3%25AAncias.pdf&sa=U&ei=G3TGTrK1G5CEhQet3IS-Dw&ved=0CBIQFjAA&sig2=HBNT1xjGZLGApL8Bryit3A&usg=AFQjCNE2
- Veiga Simão, A. M. (2006). A auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores.” . In In Bizarro, R., Braga, F., *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993a). Observação e Supervisão de Professores. In F. Sequeira, *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993b). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva da Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). *Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica*. Obtido de Acedido em 2 de Julho de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia (2ª ed. revista e aumentada)*. Mangualde: Edições Pedago.

- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP-1. Ministério da Educação.
- Woods, P. (1996). *Investigar a Arte de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (4ª ed)*. Los Angeles: Sage.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. (6ª ed)*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Zabalza, M. (2004). A Diversificação Curricular, um aposta segura para o futuro das escolas. In A. Neves, A. Freire, A. Lopes, A. Costa, B. Baasland, C. Galvão, . . . T. Oliveira, *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação* (p. 602). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Edições Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto Lei 43/89 de 3 de fevereiro . (s.d.). *Decreto da Autonomia*. Lisboa: Diário da República.
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio 1991. (1991). *Regime de Direção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário*. Obtido em 10 de junho 2011 em <http://www.dre.pt/pdf1s/1991/05/107A00/25212530.pdf>
- Decreto Lei nº 115 A/98, de 4 maio 1998. (1998). *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas*. Lisboa: Diário da República.
- Decreto Lei nº 43/89, de 03 de fevereiro. (s.d.). *Regime juridico da autonomia da escola*. Lisboa: Diário da República.
- Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. (s.d.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Diário da República.
- Decreto Lei nº 7/2001 de 18 de janeiro. (s.d.). *Reorganização Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa: Diário da República.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. (s.d.). *Educadores e professores como agentes fundamentais da educação escolar*. Lisboa: Diário da República.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. (s/d). *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Diário da República.
- Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro. (2011). *Revogação do documento "Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais", de 2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho nº 2238/2011. (2011). *Despacho de criação, nomeação e delegação de competências*. Lisboa: Diário da República.
- Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril. (s.d.). *Visa a revisão do Currículo Nacional Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Diário da República, nº 77, 2ª série.
- Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto (2012). *Homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico*. Lisboa: Diário da República, nº 155, 2ª série.
- Despacho nº 9590/99. (s.d.). *Secretaria do Estado e da Educação*. Lisboa: Diário da República.
- Lei nº 30/2000, de 20 de dezembro. (s/d). *Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não superior*. Lisboa: Diário da República.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. (s.d.). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Diário da República.

Parecer nº 2/11 de 03 de janeiro. (s.d.). *Parecer sobre Metas de Aprendizagem*. Diário da República: Lisboa. Obtido em 30 de 09 de 2011, de Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/images/stories/MetasAprendizagem.pdf>

Parecer nº 4/11 de 07 de Janeiro. (s.d.). *Parecer sobre o Programa Educação 2015*. Lisboa: Diário da República, 2.ª série — N.º 5. Obtido em 01 de 10 de 2011, de Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/images/stories/ProgEduc2015.pdf>

Portaria nº 549/98 de 10 de agosto. (s/d). *Cria e extingue escolas dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 1998-1999*. Obtido em 06 de 05 de 2011 <http://www.dre.pt/pdf1s/1998/08/190B00/41104160.pdf>

Portaria nº 647-B/2000 de 22 de agosto. (s/d). *Reforma do Estado e da Administração Pública*. Obtido em 06 de 05 de 2011 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2000/08/193B02/02780319.pdf>



ANEXOS

Anexo 1: Carta de comunicação entidade em estudo

Anexo 2: Inquérito por Questionário

Anexo 3: Objetivos e Guião Entrevista Semiestruturada GP

Anexo 4: Objetivos e Guião Entrevista Semiestruturada EM

Anexo 5: Transcrição Entrevista GP

Anexo 6: Transcrição Entrevista EM

Anexo 7: Grelha Registo de Observação de Aulas

Anexo 1: Carta de comunicação entidade em estudo

José Fernando Morais Moreno

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Exmª Diretora

Agrupamento Escolas XXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Viana do Castelo, 19 outubro 2011

José Fernando Morais Moreno, professor do grupo 240, Educação Visual e Tecnológica no agrupamento que dirige e atualmente a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação - Especialidade Supervisão Pedagógica na Escola Superior Educação de Viana do Castelo.

O motivo pelo qual estou a escrever a V. Exª prende-se com a investigação que estou a realizar no âmbito do referido Mestrado, uma vez que o meu objetivo é compreender e analisar a implementação do projeto Metas de Aprendizagem no contexto escolar particular deste estudo.

Deste modo solicito autorização para realizar a minha investigação durante o período compreendido entre novembro de 2011 e abril de 2012 na Escola Básica Integrada xxxxxxxxxxxxxxxx.

Fico à inteira disposição de V. Exª para complementar pessoalmente os dados e a informação que julgue serem oportunos.

Agradeço a atenção prestada a esta solicitação. Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

José Moreno

Anexo 2: Inquérito por Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que pretende levar a efeito no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, cujo objetivo é saber a opinião dos professores da escola sobre o documento **Metas de Aprendizagem**. A informação é **anónima** e confidencial.

Parte I Dados Biográficos

Marque uma cruz (X) no espaço que se adequa à sua situação, em cada um dos itens.

1. Sexo

Masculino	Feminino
☐	☐

2. Idade (anos)

Até 30 anos	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	Mais de 60
☐	☐	☐	☐	☐

3. Habilitações Académicas

Bacharelato	Licenciatura	Curso Especialização	Mestrado	Doutoramento	Outra. Qual?
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Situação Profissional

Professor(a) Contratado(a)	Professor(a) do QZP	Professor(a) do QA	Outra. Qual?
☐	☐	☐	☐

5. Tempo de serviço que leciona (anos)

Menos de 5	De 5 a 10	De 11 a 15	De 16 a 20	De 21 a 25	Mais de 25
☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Nível de ensino que leciona

Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Outro. Qual?
☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Cargo(s) que desempenha no atual ano letivo

Nenhum	☐	Diretor(a) de Turma	☐
Presidente do Conselho Geral	☐	Coordenador(a) de Departamento	☐
Presidente do Conselho Pedagógico	☐	Sub Coordenador(a) / Representante de Grupo	☐
Membro da Administração e Gestão / Diretor(a); Sub Diretor(a)	☐	Responsável pela dinamização de Projetos / Clubes	☐
Coordenador(a) de Ciclo / Coordenador(a) dos Diretores de Turma	☐	Outro(s). Qual(ais)?	☐

Parte II Dados do Questionário

Marque uma cruz (X) no espaço à frente do item que corresponde à sua escolha.

1. Sobre o conhecimento do documento “Metas de Aprendizagem”?

	DT	D	NC/ND	C	CT
1.1 - Tenho conhecimento da existência do documento das Metas de Aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
1.2 - Conheço o documento Metas de Aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
1.3 – Conheço o conteúdo fundamental do documento Metas de Aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐

DT – Desconheço Totalmente; D – Desconheço; NC/ND – Não Conheço Nem Desconheço; C – Conheço; CT – Conheço Totalmente

2. De onde provem o conhecimento que possui sobre o documento “Metas de Aprendizagem”?

Escola (circulares, documentos, reuniões)		Imprensa / Revistas ou Programas Educação	
Formação Contínua		Pesquisa Individual	
Formação Especializada		Outro. Qual?	

Por favor, a partir deste momento não vire a folha para a página anterior.

Marque uma cruz (X) no espaço à frente do item (apenas uma por linha) correspondente à sua escolha.

3. Sobre a importância da atribuição ao documento “Metas de Aprendizagem”?

	NI	PI	AI	MI	MII
3.1 – Importância que atribuo às Metas de Aprendizagem.					
3.2 – Importância que atribuo à orientação das Metas de Aprendizagem.					
3.3 – As Metas de Aprendizagem constituem um contributo à melhoria e eficácia da escola.					
3.4 – Considera a implementação das Metas de Aprendizagem uma prioridade na prática letiva no projeto educativo da escola.					

NI - Nenhuma Importância; PI - Pouca Importância; AI - Alguma Importância; MI - Muita Importância; MII - MUITÍSSIMA Importância

Procure responder o mais claro possível às seguintes questões.

4. Em linhas gerais, quais são os principais objetivos das “Metas de Aprendizagem”?

5. De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?

Agradeço a sua colaboração. Muito obrigado.

José Moreno

Anexo 3: Objetivos e Guião Entrevista Semiestruturada GP

Apresentação

O meu nome é José Moreno, sou professor de Educação Visual e Tecnológica e estou a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica que frequento na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo sob a orientação do Professor Doutor César Sá.

Sabendo da pertinência do tema “Metas de Aprendizagem” decidi investigar sobre o *Contributo das Metas de Aprendizagem no desenvolvimento do ensino aprendizagem*, concretamente nas expressões plásticas, no meu contexto escolar.

Sabendo que a Diretora sugeriu na escola que dirige a utilização do documento “Metas de Aprendizagem” gostaria de solicitar a realização de uma entrevista como Diretora deste agrupamento.

Para isso, e porque o conhecimento se constrói na interação de saberes do investigador indireto (Diretora ...) e do investigador direto (Prof. José Moreno), venho desde já agradecer a sua disponibilidade, garantindo-lhe, desde já, o tratamento sigiloso da informação obtida. Adicionalmente, dada a inexistência de estudos realizados no contexto do projeto Metas de Aprendizagem, a sua contribuição será particularmente valiosa.

Objetivos e Guião da Entrevista Semiestruturada – Diretora do Agrupamento de Escolas ... –

Tema do estudo: *Contributo das Metas de Aprendizagem no desenvolvimento do ensino aprendizagem.*

Entrevistada: Diretora ...

Objetivos da Entrevista

1- Conhecer parte da biografia da entrevistada, como chegou à direção do Agrupamento de escolas que dirige e seu papel neste processo.

2- Inquirir sobre a génese do projeto Metas de Aprendizagem no agrupamento, perceber o momento/fase que o projeto se encontra.

3- Saber/Perceber que estratégias tem sido utilizadas para mobilizar o agrupamento no sentido do planeamento, organização e configuração das Metas de Aprendizagem nos seus contextos escolares.

4- Saber/Perceber se o agrupamento usufrui das condições para o desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem bem como as vantagens e desvantagens inerentes ao mesmo.

5- Compreender quais as dinâmicas de trabalho adotadas na organização/implementação das Metas de Aprendizagem no agrupamento e para verificar/medir os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem.

6- Percecionar o futuro da organização de todo o processo de desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem no Agrupamento.

Grupos de Perguntas (focalizadas):

1º Grupo

Dados biográficos:

Sexo: _____ Idade: _____ Anos de serviço docente ().

Habilitação académica e formação complementar/especialização para ocupar este cargo:

Tempo de Diretora Agrupamento Escolas Foz do Neiva: _____

- a) Descreva de forma breve o seu percurso profissional?
- b) Como chegou à direção deste agrupamento?
- c) Quais os principais objetivos como diretora do agrupamento?

2º Grupo

- a) O que levou a diretora e em que momento decidiu propor ao grupo docente do agrupamento a utilização do documento Metas de Aprendizagem como orientação curricular para os seus trabalhos?
- b) Atualmente, em que momento se encontra o projeto Metas de Aprendizagem no agrupamento?

3º Grupo

- a) Para levar a cabo todo processo de mobilização, planeamento e desenvolvimento das Metas de Aprendizagem no agrupamento que dirige como é que a escola se organiza?
- b) Constata/verifica que existe no seio do agrupamento, colaboração entre todos os intervenientes escolares (escola, professores, pais, alunos) para a implementação das Metas de Aprendizagem como contributo para o ensino aprendizagem? Que *feed-back* tem recebido?
- c) Que tipo de cultura curricular encontra no seio do agrupamento?

4º Grupo

- a) Que condições considera essenciais para o desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem?
- b) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens que resultam da conceção e operacionalização das Metas de Aprendizagem no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

5º Grupo

- a) Que dinâmicas de trabalho, entre docentes, são privilegiadas no seu agrupamento?
- b) Como estão a medir/avaliar o progresso do processo de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem no agrupamento?

6º Grupo (último)

- a) Qual o papel da política educativa no agrupamento na continuidade deste projeto?

- b) Em que medida é que a formação contínua (direcionada) contribui para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas inovadoras?
- c) Como são os professores preparados para o ensino artístico (e visual) no âmbito do projeto Metas de Aprendizagem e que oportunidades existem para a atualização das suas competências?

Para terminar, **últimas questões:**

De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?

Que procedimento de ação pretende aplicar no agrupamento após o momento atual em que se encontra o projeto Metas de Aprendizagem?

Certo que a sua contribuição será particularmente valiosa, agradeço-lhe novamente esta entrevista.

Obrigado.

FIM

Anexo 4: Objetivos e Guião Entrevista Semiestruturada EM

Apresentação

O meu nome é José Moreno, sou professor de Educação Visual e Tecnológica e estou a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica que frequento na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Sabendo da pertinência do tema “Metas de Aprendizagem” decidi investigar sobre o *Contributo das Metas de Aprendizagem no desenvolvimento do ensino aprendizagem*, concretamente nas expressões plásticas, no meu contexto escolar.

Sabendo que a Doutora faz parte da equipa que contribuiu para a elaboração do documento “Metas de Aprendizagem” gostaria de solicitar a realização de uma entrevista como coordenadora da área das expressões artísticas.

Venho agora pedir a sua colaboração para o estudo que estou a realizar sob a orientação do Professor Doutor César Sá.

Para isso, e porque o conhecimento se constrói na interação de saberes do investigador indireto (Doutora ...) e do investigador direto (Prof. José Moreno), venho desde já agradecer a sua disponibilidade, garantindo-lhe, desde já, o tratamento sigiloso da informação obtida. Adicionalmente, dada a inexistência de estudos realizados no contexto do projeto Metas de Aprendizagem, a sua contribuição será particularmente valiosa.

Objetivos e Guião da Entrevista Semiestruturada

– Coordenadora Metas de Aprendizagem Expressões Artísticas –

Tema do estudo: *Contributo das Metas de Aprendizagem no desenvolvimento do ensino aprendizagem.*

Entrevistada: Professora Doutora ... (Coordenadora Expressões Artísticas – Projeto Metas de Aprendizagem)

Objetivos da Entrevista

- 1 - Conhecer parte da biografia da entrevistada, como chegou à coordenação das “Metas de Aprendizagem” e seu papel neste processo.
- 2- Inquirir sobre a implementação do projeto Metas de Aprendizagem, perceber o momento/fase que o projeto se encontra, bem como a perceção dos professores do agrupamento ao projeto.
- 3 – Saber/Perceber que estratégias têm sido utilizadas para mobilizar as escolas no sentido do planeamento, organização e configuração das Metas de Aprendizagem nos seus contextos escolares.
- 4- Saber a perceção das vivências sentidas nos diferentes contextos escolares na área artística e visual, como a sua articulação nos diferentes níveis de ensino básico.
- 5- Entender que processos as escolas, nomeadamente os departamentos de expressões artísticas visuais estão a desenvolver para implantar o projeto Metas de Aprendizagem e que estratégias encontram para desenvolver o currículo artístico.
- 6 – Compreender quais os procedimentos adotados para verificar/medir os resultados obtidos ao nível dos processos de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem.

7 – Percecionar o futuro da organização de todo o processo de desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem.

Grupos de Perguntas (focalizadas):

1º Grupo

Dados biográficos:

Sexo: _____ Idade: _____ Anos de serviço docente ()/investigadora ().

Tempo de Coordenação Projeto Metas de Aprendizagem: _____

- d) Descreva de forma breve o seu percurso profissional?
- e) Como chegou à coordenação das “Metas de Aprendizagem”?
- f) Quais os principais objetivos como coordenadora das Metas de Aprendizagem nas Expressões Artísticas?

2º Grupo

- c) Foram muito importantes as referências internacionais, europeias como orientação curricular para o planeamento das Metas de Aprendizagem?
- d) Atualmente, em que momento se encontra o projeto Metas de Aprendizagem?
- e) Consegue quantificar o número de escolas aderentes a projeto Metas de Aprendizagem?

3º Grupo

- a) Para levar a cabo todo processo de mobilização, planeamento e desenvolvimento das Metas de Aprendizagem nas escolas aderentes, como é que a equipa se organiza?
- b) Constata/verifica que existe no seio das escolas aderentes ao projeto, colaboração entre todos os intervenientes escolares para a implementação das Metas de Aprendizagem como contributo para o ensino aprendizagem? Que *feed-back* tem recebido?
- c) Que tipo de cultura curricular encontra no seio das escolas aderentes ao projeto que conhece?

4º Grupo

- a) O projeto procura reforçar a articulação horizontal e sobretudo vertical, as metas definidas entre o pré-escolar e o 3ºciclo. Sente que o processo nas escolas é contínuo, integrado e contextualizado?
- b) Sente a valorização da diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, ou no invés, sente a “problematicidade” da flexibilidade curricular?

5º Grupo

- a) Que processos as escolas e departamentos expressão artística visual tem desenvolvido para implantar o projeto Metas de Aprendizagem?
- b) Atividades como “Colaborações entre escolas e o mundo artístico/cultural; Organização de atividades artísticas e culturais extracurriculares; Festivais, comemorações e competições de cariz artístico e cultural; podem fazer parte das

estratégias para desenvolver o currículo artístico e visual? É esse o caminho a percorrer nas expressões?

6º Grupo

- a) Que instrumentos ou mecanismos de regulação/medição/avaliação foram concebidos e utilizados para avaliar os diferentes momentos e finalidades do projeto Metas de Aprendizagem?

7º Grupo (último)

- d) Qual o papel da política educativa na continuidade deste projeto?
- e) Como são os professores preparados para o ensino artístico (e visual) no âmbito do projeto Metas de Aprendizagem e que oportunidades existem para a atualização das suas competências?

Para terminar, **últimas questões:**

De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?

Que procedimento de ação sugere a uma escola que decida implementar as Metas de Aprendizagem?

Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito e que considera importante salientar?

Certo que a sua contribuição será particularmente valiosa, agradeço-lhe novamente esta entrevista.

Obrigado.

FIM

Transcrição Entrevista GP

Entrevistada: Diretora do Agrupamento de Escolas ...

José Moreno: Porque o conhecimento se constrói na interação de saberes do investigador indireto (Diretora GP) e do investigador direto (Prof. José Moreno), venho desde já agradecer a sua disponibilidade, garantindo-lhe, desde já, o tratamento sigiloso da informação obtida. Estou a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica que frequento na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Sabendo da pertinência do tema “Metas de Aprendizagem” decidi investigar sobre o *Contributo das Metas de Aprendizagem no desenvolvimento do ensino aprendizagem*, concretamente nas expressões artísticas, na minha área disciplinar, neste contexto escolar. Dada a inexistência de estudos realizados no contexto do projeto Metas de Aprendizagem, a sua contribuição será particularmente valiosa.

1º Grupo

Dados biográficos:

Sexo: Feminino Idade: 50 Anos de serviço docente: 27

Habilitação académica e formação complementar/especialização para ocupar este cargo:
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e Curso de Estudos Superiores
Especializados em Administração Escolar

Tempo de Diretora Agrupamento Escolas Foz do Neiva: 13 anos

José Moreno - Descreva de forma breve o seu percurso profissional?

GP - *Iniciei funções docentes após a licenciatura em outubro de 1983, tendo desde logo sentido a escola como um espaço de formação integral dos jovens e nesse âmbito ter sempre desenvolvido projetos e dinamizado atividades destinadas à promoção dessa formação. A área de gestão e administração foi, desde sempre, uma área que me suscitou interesse pelo que, ao longo do meu percurso, fui realizando formação esporádica nessa área que culminou com a conclusão em 1998 do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Continuei ao longo destes anos a fazer formações quer na área da administração e gestão escolar quer na área da administração pública, outra área que sempre me motivou.*

JM - Como chegou à direção deste agrupamento?

GP - *Após a conclusão em 1998, do curso de Administração Escolar, concorri à instalação da EB 2,3 de Castelo do Neiva e fui selecionada, tendo sido nomeada pelo então Diretor Regional de Educação do Norte para instalar a escola que hoje dirijo. Iniciei essas funções em Julho de 1998. No ano seguinte, foi-nos proposta a criação do agrupamento Foz do Neiva e mais uma vez procedi, com uma equipa à sua instalação. Em Setembro de 2000, a escola sede era já uma escola básica integrada e sede de agrupamento. Desde o ano de 1998 e de acordo com a legislação em vigor, tenho ficado na direção da escola por eleição.*

JM - Quais os principais objetivos como diretora do agrupamento?

GP - *Os meus objetivos apoiam-se na consolidação de uma ação que temos vindo a desenvolver, na qualidade de órgão de gestão, e na convicção de que é sempre possível promover mais / outras ações conducentes à melhoria efetiva das escolas do agrupamento. Partindo da obra feita e reconhecida pela comunidade e também pelo mérito que o agrupamento foi adquirindo por parte das instituições que com o órgão de gestão têm privado, é meu objetivo que as escolas do agrupamento atinjam um patamar de outro nível de qualidade, tendo em conta as novas e sistemáticas exigências da sociedade face à escola. Assim, para além da necessária melhoria da qualidade dos resultados académicos, a escola têm de formar cidadãos mais exigentes e competitivos capazes de agarrar as oportunidades que lhes irão surgir ao longo da vida.*

2º Grupo

JM - O que levou a diretora e em que momento decidiu propor ao grupo docente do agrupamento a utilização do documento Metas de Aprendizagem como orientação curricular para os seus trabalhos?

GP - *O documento relativo às Metas de Aprendizagem publicado em 2010 e na qualidade de instrumento de apoio à gestão do currículo, gerou de imediato algum interesse e foi objeto de análise. Dado se prever a sua implementação até 2013, foi minha intenção procurar informação disponível, que ainda é escassa, e tentar encontrar mecanismos de apoio aos docentes para levar a cabo essa implementação, o que veio a concretizar-se em Maio de 2011.*

JM - Atualmente, em que momento se encontra o projeto Metas de Aprendizagem no agrupamento?

GP - *O processo iniciou-se com a minha solicitação de apoio a uma docente do agrupamento que exerce funções de formadora de docentes que realizou duas sessões de formação abertas a todos os docentes dos diversos grupos disciplinares, estando neste momento todo o corpo docente sensibilizado para o trabalho de gestão do currículo orientado pelas metas de aprendizagem.*

3º Grupo

JM - Para levar a cabo todo processo de mobilização, planeamento e desenvolvimento das Metas de Aprendizagem no agrupamento que dirige como é que a escola se organiza?

GP - *A mobilização e o planeamento surgiram em primeira instância no conselho pedagógico, por minha iniciativa, aceite por todos os membros docentes. O desenvolvimento do processo iniciou-se com a formação e produção de materiais a utilizar por todos nas planificações. Esses materiais, bem como a parte teórica da formação encontram-se disponíveis na pasta professores e de acesso a todos.*

JM - Constata/verifica que existe no seio do agrupamento, colaboração entre todos os intervenientes escolares (escola, professores, pais, alunos) para a implementação das Metas de Aprendizagem como contributo para o ensino aprendizagem? Que *feed-back* tem recebido?

GP - *Sendo um processo em curso e relativamente recente o feedback é ainda escasso. Verifica-se, contudo, que num agrupamento ativo e dinâmico como este, a colaboração entre o corpo docentes é uma constante e uma realidade, o que se torna fundamental para a concretização de qualquer projeto.*

4º Grupo

JM - Que condição considera essenciais para o desenvolvimento do projeto Metas de Aprendizagem?

GP - *Para o desenvolvimento de qualquer projeto num agrupamento, considero fundamental que todos se sintam parte da organização e partilhem dos seus objetivos. A motivação surge naturalmente com o espírito de grupo, com a partilha de conhecimento e com o trabalho colaborativo. O papel da direção é também fundamental no envolvimento, no estabelecimento da confiança e na transmissão do entusiasmo para inovar. Assim, também para este projeto é essencial que todos o vejam como útil e promotor de melhoria.*

JM - Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens que resultam da conceção e operacionalização das Metas de Aprendizagem no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

GP - *Sendo um processo ainda em fase inicial, enunciar vantagens e desvantagens nesta fase poderá ser algo precoce. De momento, poderia referir que o documento agora em análise me parece uma mais-valia, na medida em que gere o currículo de uma forma mais simplificada e uniforme e permite ler os programas oficiais de uma forma vertical ao longo dos ciclos de escolaridade. Como qualquer inovação em educação haverá, certamente, algum ceticismo e preocupação no decorrer da apropriação deste novo instrumento, que acaba por colidir com vários outros dispositivos que têm vindo a ser introduzidos e dos quais se poderá citar os novos programas de Língua Portuguesa e Matemática e o acordo ortográfico, por exemplo.*

5º Grupo

JM - Que dinâmicas de trabalho, entre docentes, são privilegiadas no seu agrupamento?

GP - *As dinâmicas de trabalho são fundamentalmente implementadas no seio do departamento, normalmente em cada grupo disciplinar que o compõe através dos grupos de trabalho que naturalmente se criam. Num projeto que se relaciona com a gestão do currículo, deverá ser uma preocupação a articulação vertical e também os conselhos de turma deverão ter um papel fundamental na articulação disciplinar horizontal.*

JM - Como estão a medir/avaliar o progresso do processo de organização e de desenvolvimento das Metas de Aprendizagem no agrupamento?

GP - *Neste momento parece-me precoce afirmar que há alguma avaliação e medição do progresso deste projeto. Como tudo em educação, nada é imediato, pelo que eventualmente talvez no final do ano letivo se possa avaliar o contributo das metas de aprendizagem para o sucesso académico e o seu impacto nas aprendizagens. Sabemos, também que o MEC se prepara para divulgar materiais de apoio à implementação das metas de aprendizagem pelo que considero que o nosso agrupamento tem estado a avançar por sua iniciativa o que me parece positivo.*

6º Grupo (último)

JM - Qual o papel da política educativa no agrupamento na continuidade deste projeto?

GP - *Quando foram publicadas, as metas de aprendizagens constituíam um instrumento de apoio ao trabalho dos docentes e podiam ser utilizadas voluntária e livremente nas escolas, Contudo, julgo que a publicação do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, veio tornar essa utilização livre, por parte das escolas, numa utilização obrigatória doravante, já que revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, divulgado em 2001 e que se encontrava em uso nas escolas desde aí. Dado que o novo normativo prevê a elaboração, por parte da tutela, de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas*

que constituirão metas curriculares, julgo que estas se encontram pois credibilizadas nesse normativo, sendo para atingir.

JM - Em que medida é que a formação contínua (direcionada) contribui para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas inovadoras? (Metas de Aprendizagem)

GP - A formação contínua constitui uma base de apoio à implementação de qualquer prática inovadora. Contudo, não creio que a falta de oferta de formação contínua numa qualquer área, seja impedimento ao desenvolvimento de um projeto, uma vez que os docentes constituem um corpo altamente especializado, pelo que serão sempre capazes de promover o desenvolvimento do que lhes é proposto encontrando, no seu grupo, a melhor metodologia para tal.

JM - Como são os professores preparados para o ensino artístico (e visual) no âmbito do projeto Metas de Aprendizagem e que oportunidades existem para a atualização das suas competências?

GP - Essa constitui uma área específica sobre a qual não possuo ainda informação.

Para terminar, **últimas questões:**

JM - De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?

GP - As metas de aprendizagem pretendem responder à necessidade de construir um dispositivo de apoio à gestão curricular que permita melhorar procedimentos de monitorização a avaliação das aprendizagens, de forma a regular e readaptar sistematicamente o trabalho curricular dos alunos e dos docentes. A consciencialização de que as metas de aprendizagem são importantes para planear o ensino e orientar a aprendizagem dos alunos, clarificando os conteúdos e evitando repetições desnecessárias será certamente uma mais-valia para a promoção do sucesso académico, para a sequencialidade que se pretende na aprendizagem e também para a motivação dos alunos.

JM - Que procedimento de ação pretende aplicar no agrupamento após o momento atual em que se encontra o projeto Metas de Aprendizagem?

GP - Será importante monitorizar o processo, avaliar o que foi feito e delinear estratégias de melhoria. A formação contínua poderá ser também uma aposta.

JM - Agradeço-lhe novamente a disponibilidade para a entrevista, estou certo que a sua contribuição será particularmente valiosa. Obrigado.

Transcrição Entrevista EM

Entrevistada: Coordenadora Expressões Artísticas – Projeto Metas de Aprendizagem

Dados biográficos:

Sexo: _F_ Idade: _53_ Anos de serviço ensino docente/investigadora (32).

Tempo de Coordenação Projeto Metas de Aprendizagem: _Desde novembro 2009_

José Moreno: Porque o conhecimento se constrói na interação de saberes do investigador indireto (Doutora ...) e do investigador direto (Prof. José Moreno), venho desde já agradecer a sua disponibilidade, garantindo-lhe, desde já, o tratamento sigiloso da informação obtida. O meu nome é JM, sou professor de EVT e estou a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica que frequento na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Sabendo da pertinência do tema “Metas de Aprendizagem” decidi investigar sobre o *Contributo das Metas de Aprendizagem no desenvolvimento do ensino aprendizagem*, concretamente nas expressões artísticas, na minha área disciplinar, no meu contexto escolar. Adicionalmente, dada a inexistência de estudos realizados no contexto do projeto Metas de Aprendizagem, a sua contribuição será particularmente valiosa.

Descreva de forma breve o seu percurso profissional?

EM - *Iniciei em 1979, em algumas escolas do 1º ciclo na região de Viseu. - Eu acho que a profissão se liga muito aquilo que nós queremos fazer, que nós pensamos, que somos e queremos fazer no futuro. - Achei que tinha de sair de um espaço onde era muito limitada, concorri para Setúbal e fui parar à antiga telescola, - que gostei imenso, aliás eu própria fui aluna daquela escola, ainda os professores eram os mesmos, quando eu era professora.*

JM – Recordo-me, nesse tempo, nessas escolas utiliza-se muito o micro ensino!

EM - *Eu não sei se vamos voltar outra vez a essa época. Com a internet fazemos o mesmo! Eu, naquele tempo, lecionava aulas ao quinto e ao sexto ano na área de Letras, Português, História e Estudo do Meio e lecionava Educação Visual. Ai estive vários anos durante a parte da tarde lecionava aulas e na parte da manhã era voluntária na Câmara de Sesimbra e nessa altura, eu fiz os primeiros serviços educativos numa câmara, na autarquia. -Dediquei-me sempre à área das artes, nesse período de 12 anos. À tarde tinha as minhas aulas. Cumpria, incentivava muito a área da arte, do teatro, da pintura, às exposições e nunca deixei de ser, de ocupar esta dupla dimensão. Aliás, eu costumo dizer em muitos sítios, que não há educação sem arte porque a arte é uma linguagem fundamental do ser humano, portanto, julgo que não pode haver educação sem arte. Mas, ao longo do meu percurso, apesar de achar que todas as áreas são importantes, fui-me encaminhando mais para a área das artes visuais. Depois tive mais um período de 12/13 anos em que optei que tinha que ir (trabalhar) para uma facha etária mais nova porque achava que a escola do 1º ciclo era muito estereotipada, então vim para Lisboa e fui para escolas consideradas de intervenção prioritária. Ai, acho que fui uma pessoa feliz, tive a sorte de convencer os meus colegas que não ia ficar só com uma turma mas que ia ficar com a escola inteira, portanto, sempre na área das artes. Quando vim para Lisboa, passei a colaboradora da Fundação Calouste Gulbenkian e entre a escola e a fundação*

consegui a publicação do livro “O primeiro Olhar” que parte desse território, da Escola do Casalinho da Ajuda e da Buraca, portanto, escolas de intervenção prioritária. Na fundação criei o primeiro atelier de pais e filhos a apreender ao mesmo tempo e foi com isso ligando sempre à investigação, à produção de materiais e ao ensino dos vários níveis de ensino, pais, filhos, adultos. Depois passei pela parte da educação de adultos, pelo ensino recorrente e com esses, coincidentemente era um grupo de etnia cigana. Fiz também com eles um programa das artes visuais. Depois continuei a encaminhar-me mais, embora acho que haja transversalidade, como já disse nas áreas visuais. No meio deste percurso foi estando noutras associações voluntariamente. Por exemplo, sou voluntária numa associação na Madeira (CRIMAD). Depois, a partir daí começo a ganhar um certo saber, talvez reconhecido por uns e por outros não, numa certa linha e concretizei algumas publicações. Também dei aulas na Escola Superior de Educação de Lisboa.

JM - Após esse percurso chegou finalmente à coordenação das “Metas de Aprendizagem”?

EM – Sim

JM - Foi por convite do professor Natércio Afonso?

EM - Não, foi por convite na altura do diretor geral.

JM - Quais foram os principais objetivos com que teve de lidar, como coordenadora das Metas de Aprendizagem nas Expressões Artísticas?

EM - Portanto, como sabe, existe o grupo central, o Professor Natércio Afonso e a Professora Maria do Céu Roldão, entre outros, e depois cada área tem um coordenador. Eu fiquei a coordenar a parte da Educação Artística e Tecnológica, porque agregamos, embora ela não seja considerada, fartei-me de dizer isso, as pessoas confundem. Os meus pressupostos, eu aceitei vir para o grupo se eu conseguisse criar uma sequencialidade entre o pré-escolar até ao topo, portanto, os meninos pequeninos tem que começar a ter contato com esta linguagem e depois irem em sequência até complexificarem, este era um dos princípios. Disseram-me que estava tudo bem! Outra questão, eu propôs algumas condições que é, eu tenho que ir para um grupo para saber o que estou a fazer e quero mudar desde o início, portanto, essa era uma das condições. Não houve problema! Outra condição, era que tínhamos que definir com rigor uma linguagem específica para estas áreas, já chega de andarmos todos a dizer que há transversalidade quando as pessoas não sabem ensinar a especificidade, e aí eu considero que este ministro tem muita razão, seja nas áreas que ele acha que são nobres, seja nestas que são tão nobres como as outras. Portanto, era começar do pré-escolar a utilizar a linguagem específica destas áreas. Os professores são profissionais de educação, agregam e fazem a transversalidade que achem mais adequadas. Outro princípio que eu coloquei, era, que temos de unir as instituições culturais à escola e por isso as metas vão ter alguns reflexos disso, porque senão andamos a criar edifícios, andamos a dizer que fazemos muitas coisas de um lado e de outro. A escola vai aos teatros e aos museus mas depois o que faz com que vão lá fazer? Ver e ouvir, e isso na estratégia das metas tinha que estar espelhado. Outra questão, era, as Tecnologias de Informação e Comunicação, pô-las ao serviço destas áreas porque afinal para que é tantos Quadros Interativos, tantos Magalhães se depois não servem para desenvolverem o ser humano na sua integralidade e também onde está a dimensão estética, portanto, aí, as metas também tinham que espelhar essa questão. Basicamente estes foram os princípios. Estes princípios estão no texto introdutório das Metas de Aprendizagem. A única coisa que não me deixaram (grupo central), foi que eu

tive de dividir entre o pré-escolar, não me deixaram fazer uma coisa mais complexa. O grupo central acha que as crianças de hoje são iguais à trinta anos, não são, portanto não me deixaram desenvolver mais. No 1º ciclo “obrigaram-me”, quer dizer, a dividir, primeiro e segundo e depois terceiro e quarto. Eu acho que não é assim que se faz, há os conteúdos, há o que eles devem saber no final do 1º ciclo e aí o professor vai fazendo. -Era o que o grupo central dizia, mas os professores não tem formação! -Então vamos dar formação aos professores. Bem, eles tinham uma certa razão, porque não tem mesmo.

2º Grupo

JM - Para o grupo de trabalho construir estes documentos, calculo que tiveram que se referenciar noutros. Verifico que na informação disponível no sítio internet tem referências a outros países. Foram muito importantes as referências internacionais, europeias e nacionais como orientação curricular para o planeamento das Metas de Aprendizagem?

EM - *Sim, eu por exemplo fui ver o que se fazia noutros países, estou a falar nesta área. Foi por descarga de consciência, pois cheguei à conclusão que eles já passaram esta fase há já algum tempo, eu fui ver mais pelo aspeto gráfico, como é que eles as organizavam e pode constatar que já existe há muitos anos noutros países. -Nós andamos sempre com imensas ideias, mas depois na prática acabamos por não dar tempo e falhar um bocadinho.*

JM - Atualmente, em que momento se encontra o projeto Metas de Aprendizagem?

EM - *As metas podiam encontrar-se num momento diferente, mas como tem que perceber as circunstâncias, houve uma interrupção a nível deste trabalho. Agora, eu vou-lhe falar de como as metas se encontram ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo (pausa)...*

JM - Sim, e consegue quantificar o número de escolas aderentes a projeto Metas de Aprendizagem?

EM - *Sim, como já falamos à pouco (antes da entrevista), havia a intenção de envolver vários agrupamentos e fazer um trabalho no contexto para ver, para as aferir, para as experimentar nos vários níveis de ensino. Como lhe disse, não foi possível, houve um trabalho feito mais tarde, e daquilo que eu me apercebi, realmente a maior parte dos professores não a utilizavam e se as utilizavam era muito incipiente. Relativamente ao 1º ciclo e ao pré-escolar eu fui coordenadora (pausa). -Deixe-me dizer-lhe que em relação à equipa, eu tive sempre a preocupação de ir buscar professores ao terreno e que delineavam as metas comigo. -Claro que há muita coisa a melhorar, como é óbvio, por isso é que era a intervenção no terreno, para melhorar algumas coisas.*

JM - Portanto, esse grupo tentou além da implementação, absorver o sentimento no terreno.

EM - *Exato. No terreno, eu posso falar-lhe daquilo que senti. -Como eu depois vim para o Ministério coordenar esta equipa, uma das preocupações como pode ver (apontava para um documento informativo - EEA), foi no plano nacional introduzir as metas de aprendizagem na área das expressões artísticas e então eu introduzi no pré-escolar nas várias áreas, plástica, música, teatro e dança e no 1º ciclo as mesmas quatro áreas. No ano passado (2010.2011) tivemos 31 agrupamentos, 5000 crianças no pré-escolar, 400 professores e 4000 crianças no 1º ciclo e 350 professores. Este ano (2011.2012) já temos o dobro. Portanto, estes todos integravam o programa segundo os princípios que foram definidos, que no fundo, eu acabei por firmar na prática os princípios teóricos.*

JM - E o feed-back que tem recebido?

EM - *Sim, no início nós pedimos aos professores e educadores para lerem, realizarem uma leitura flutuante. Depois, pedimos que definissem duas a três metas em cada área, estrategicamente, para eles as lerem e interpretar como deve ser e para eles chegarem ao final do ano e perceberem que escolhendo uma ou duas metas eles vão envolvê-las todas. -Porque o conhecimento não é estanque. Posso dizer que as primeiras conclusões deste trabalho: (1) os professores não tem formação, tem muito pouca formação nestas áreas e há imensa cultura geral que falha e isso é uma questão que as pessoas deviam refletir. - Quando se fala no sistema, o sistema somos todos. Devíamos, todos, cada um refletir porque é que isto acontece. Motivados e com as ações de formação, vamos ter um modelo muito simples mas não simplista. Nós (equipa MA) vamos dar na formação os conteúdos específicos e depois os colegas vão ter de arranjar estratégias para as aplicar. Portanto, é sempre nesta lógica que se tem de aprender o que é específico e depois faz-se a transversalidade. Como resultado final, sobre a estratégia de os colegas terem as metas definidas, eles dizem que os (2) ajudaram a sistematizar aquilo que já faziam, (3) a dar conta da sua ignorância também, (4) a dar conta daquilo que precisam apreender e por fim, em termos de relatório das conclusões, nós vimos que é por aí mesmo, quer dizer, chama-se metas de aprendizagem ou curriculares (?). É o conteúdo, está ali porque as pessoas tem que saber que tem que ter balizas, está ali o que deve saber. (5) Revela também que existe muita dificuldade na avaliação, eu tentei no 1º ciclo, se verificar na plataforma, vai ver nas estratégias, estão lá. -Eu pedi ao colega do 2º ciclo que fez a parte das estratégias, escreveu várias coisas, mas é assim, as pessoas tem muito medo de afirmar aquilo que pode ser incorreto no sistema (o sistema somos todos nós). -Eu fiz uma série de documentos de avaliação, agora até pedi a uma pessoa que me ajudasse a melhorá-la, já tenho ali umas grelhas de avaliação, porque há muitos estereótipos nestas áreas. As pessoas, dizem por exemplo: vamos desenvolver a criatividade. O que é a criatividade? Vamos desenvolver a imaginação? Depois confundem imaginação, fantasia e criatividade. Portanto, há todo um trabalho a fazer ao nível formativo e ao nível que as ESE's deviam preocupar-se e acho que não se preocupam, não sei porque razão, pois vejo sempre as pessoas empenhadas. -Por aí, como eu estava a dizer, é realmente os professores saberem, os conteúdos que tem que dar e depois definir que até ao final do 2º ciclo os alunos tem que saber falar sobre uma obra de arte, integrar esse conhecimento no seu dia a dia.*

JM - *Essa problemática é bem patente nos alunos, eles tem muita dificuldade em utilizar a linguagem própria da área em ambiente escolar.*

EM - *Sim, isso acontece porque as crianças não vêm habituadas. Nós vivemos na parte detrás do ensino num paradigma que está ultrapassado 30 anos, porque estamos na educação pela arte, pela livre criatividade, -mas o que é isso? temos que definir que a criança, agora pinta, mas pinta o quê? Eles têm que saber conhecer e enriquecer o universo visual deles, sem conhecimento não se faz nada, portanto já o Amadeu Souza Cardoso dizia, "Ter muita técnica não interessa, interessa é ter ideias."*

3º Grupo

JM - *Que tipo de cultura curricular encontra no seio das escolas aderentes ao projeto que conhece?*

EM - *Acho que, é assim, neste programa as pessoas contactam por causa do programa geral, porque o programa geral é isto tudo (aponta para o documento sobre EEA) e não é*

só isto (Metas de Aprendizagem), não podemos andar agora a fazer uma coisa e depois andar a fazer outra. A cultura, eu acho que todas as escolas querem o programa e as metas são mais uma estratégia.

4º Grupo

JM - Existe uma procura das escolas para contextualizar no seu contexto as Metas de Aprendizagem?

EM - Não.

JM - Eu no terreno também tenho essa perceção!

Um dos objetivos das Metas de Aprendizagem é a articulação horizontal e vertical ao longo do ensino básico. Sente que esse processo dentro das escolas é feito em conjunto no seu todo, de forma integrada?

EM - *Falando destes dois níveis de ensino, acho que agora com a formação, um pouco. Porque educadores de infância e professores do 1º ciclo pelo que temos assistido não se integravam, e agora nota-se que se integram com este trabalho de formação, de cultura, mas depois acho que não há articulação nenhuma. Nestes níveis, começa a existir, tem a ver com outras questões. -Sabe que nós, profissionais de educação, dizemos: - o 1º ciclo diz que o menino não teve regras no pré-escolar, ainda bem que não teve no sentido que ainda estão por identificar. É evidente que na área da educação artística o 1º ciclo, salvo raras exceções é muito pobre a nível nacional, os colegas tem alguma responsabilidade, mas não a terão toda. Por isso, quem está no poder político deve ter que tomar medidas, e como sabe não é de rápido que se muda. -Mas eu vi que os colegas envolvidos e entusiasmados muito depressa adquirem. Por exemplo, eu devo-lhe dizer que nós não tivemos uma única resposta desfavorável na questão do programa onde se incluíam as Metas de Aprendizagem, via o que tinha que mudar...*

5º Grupo

JM - Em relação, concretamente à disciplina de Educação Visual e Tecnológica, sente que os departamentos dentro das escolas têm trabalhado no sentido de desenvolver as Metas de Aprendizagem?

EM - *Os agrupamentos que estiveram envolvidos no trabalho que referi, que o ministério fez, não estavam a utilizar de uma maneira incipiente e alguns nem sequer estavam a utilizar.*

JM - As referências internacionais apontam para que o caminho a percorrer seja através da colaboração entre escolas e o mundo artístico/cultural, a organização de atividades artísticas e culturais extracurriculares, festivais, comemorações e competição de cariz cultural, bem como o intercâmbio entre agentes culturais. Ou seja, tudo isto poderá dar um grande impulso para que se consiga atingir um caminho mais próximo do ideal para as expressões?

EM - *O programa tenta fazer isso mesmo, existe vários caminhos, mas esse eu sei que é um dos caminhos, porque se nós queremos ser criativos temos que ser muito disciplinados, contrariamente aquilo que as pessoas querem, porque o programa envolve essas dimensões todas que disse, nas Metas elas estiveram presentes. Se ler as introduções que estão no programa verá que tudo isto está articulado. -É tão sentido por mim que só tinha a preocupação que vinha cá, vinha de Viana do Castelo, vir de propósito*

que eu não fui ler absolutamente nada, porque é isto que eu penso e mais palavra, menos palavra...

6º Grupo

JM - Que instrumentos ou mecanismos de regulação/medição/avaliação foram concebidos e utilizados para avaliar os diferentes momentos e finalidades do projeto Metas de Aprendizagem?

EM - *Os colaboradores externos, é assim, a formação, este programa (EEA) é como já lhe expliquei, envolve investigação, produção de materiais escolares educativos, avaliação, e nisto tudo estava também a utilização das Metas de Aprendizagem. Os mecanismos de regulação, nós íamos vendo o que eles pensavam de muitas coisas, nomeadamente sobre as Metas de Aprendizagem. Quando chegaram ao final eles conseguiam entregar um trabalho e é engraçado, por exemplo, eles tinham que fazer esta ligação ao mundo cultural, aos artistas, eles tinham que estas coisas todas que estão aqui (apontava para um documento). E eles quando apresentavam o trabalho final até se preocupavam em colocar meta final: o aluno é capaz de falar na cor, na obra de arte e no seu quotidiano. Portanto, eles, isto é um meio que nos diz que isto fazia sentido para eles. E nas reuniões de acompanhamento o que eles mais referiam é que o facto de haver Metas os ajudavam a organizar o seu pensamento.*

JM - Exato. Se me permite, á parte, eu tenho essa experiência. Quando no início da aula propomos uma meta (no sentido da palavra), uma das vezes, um dos bons alunos comentou que tinha ficado concentrado em atingir a meta. Foi algo que me marcou! Comentei esta situação com outros colegas e realmente isto tem o efeito inconsciente versus consciente porque, já lá está.

EM - *Já lá está, já existe intencionalidade. Sé nós repararmos é como nas outras áreas, porque as pessoas sabem que existe nas nossas áreas existe muitos mitos, por isso estamos como estamos, isto tem uma orgânica, tem uma estrutura, e as pessoas tem que saber o que tem que apreender, os alunos tem que saber o que tem que apreender, os pais dos alunos tem que saber o que eles tem que apreender e principalmente os professores tem que saber o que eles tem que apreender, porque às vezes não sabe, anda ali para trás e para a frente, dá agora uma coisa e dá outra coisa depois.*

JM - Se me permite, doutora, tive alguma curiosidade em perceber, neste âmbito, como funciona o currículo do sistema educação brasileiro, e eles também utilizam as Metas de Aprendizagem, eles lá chamam-lhe outro nome, as metas de realização, ou seja, se o aluno é capaz de realizar ou não determinada meta. É curioso, que acontece exatamente, isso, que acabou de dizer. As metas são organizadas, independentemente dos contextos escolares encontrados, mas também negociadas por todas as partes, incluindo os pais. Ou seja, pelo que entendi, eles no início do ano letivo definem as metas para aqueles meninos com o consentimento/conhecimento de todos. Achei curioso, que vai no sentido do que a Doutora acabou de dizer. Não estou a querer dizer que é uma referência, mas....

EM - *Muitas vezes a palavra, negociar pode gerar alguns equívocos porque às vezes os pais não sabem o que os filhos têm que apreender, depende dos contextos. Os pais não podem imiscuir-se na totalidade, imiscuir-se pode-se tornar abusivo em termos da escola, porque eles não sabem, por isso é que também nós somos profissionais, mas no início do ano, nós temos estas metas para atingir, e que acham que metas deveriam atingir mais, é*

neste aspeto que se podia a negociação, como se faz no Brasil. Porque se vamos pôr os pais a fazer metas, então....

JM - Não. No fundo é fazer sentir que todos fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

EM - *Tou a brincar consigo, eles (pais) tem que ajudar a realizar a meta.*

7º Grupo (último)

JM - Doutora, sabemos que no mês passado de dezembro saiu o despacho que dá o termo das competências, mas o nosso Ministro da Educação disse recentemente, que as “metas são para atingir”. Pode-me dizer algo sobre o papel da política educativa à cerca da continuidade do projeto Metas de Aprendizagem?

EM - *É assim, isto não sei muito, nós ainda andamos à procura, eu sei que é para continuar.*

JM - Independentemente do termo que vai ter...

EM - *Sim, não sei se foi engano o termo, mas Metas de Aprendizagem ou Curriculares. Mas o conteúdo é o mesmo, mas, sim, acho que é para continuar. Não vejo que vá. Não tenho indicação que vai...*

JM - Estamos perto do final da entrevista, gostava que responde-se a mais umas questões. De forma concreta, de que forma os professores são preparados para o ensino artístico e visual no âmbito das Metas de Aprendizagem? Existe oportunidades de formação de os professores atualizarem as suas competências dentro da área das expressões?

EM - *Não, percebi bem a questão.*

JM - Ou seja, existe formação para os professores se atualizarem as suas competências, já afirmaram que existe no pré-escolar e no 1º ciclo, e nos outros níveis de ensino existe?

EM - *Eu acho, que não é para trabalhar, é também para trabalhar as Metas de Aprendizagem, mas o que está aqui em causa são os conteúdos que o professor deve trabalhar e como os deve trabalhar. Porque depois, sobre as diferentes metas, o professor vai definir a meta de acordo com o seu programa, com aquilo que quer atingir. Agora, o que eu acho é que a formação de professores em Portugal, continua a existir três grandes períodos na formação nestas áreas, na Educação Visual para todos os professores, no 1º, no 2º e 3º ciclo que é, a visão muito centrada, os professores centram mais na via profissional, que é o desenho, desenho à vista, geométrico, outros acentuam muito mais, acham que é pela expressão dos alunos, outros, é falta uma visão que integre, isto que é importante como o desenho à vista, o desenho geométrico, com as vivências, e as projeções e ver muito mais estas áreas sem ser por temas a tratar e focar mais em conceitos e alias tudo a uma área que é o desenvolvimento do ver, do apreender a ver, e de servir dos museus e da natureza e do quotidiano e realmente formou-se a formação, ser muito mais global e não ser só centrado em técnicas e mesmo assim, as técnicas são sempre as mesmas, por exemplo, eu não vejo explorar a assemblage, faço com crianças no pré-escolar, eu não vejo, é sempre a mesma coisa. Portanto, eu penso que aí é que devia, o Ministério nos últimos anos demitiu-se muito nestas áreas, passou muito para formação da parte tecnológica e a tecnológica desenquadrada. O quadro interativo é a mesma coisa que uma lousa, para mim, cada um tem a sua função. É um recurso que tem que ser contextualizado e que tem de servir para o desenvolvimento das várias linguagens. Eu acho que a formação do programa, na Educação visual, deve privilegiar, o*

desenvolvimento das três dimensões da área: o fruir e o complementar, o interpretar e o refletir e o experimentar e criar. Porque só técnica? Tudo descontextualizado e depois vai-se ao museu e fazer o quê? Ainda agora, ao passar no Museu dos Coches estavam para aí 100 crianças, e eu pensei. Se eu tivesse, aqui uma máquina tirava uma fotografia! Porque nem sei se o caso é esse, mas a maior parte dos museus, passam por aquilo como “uva vindimada” e depois não pegam mais naquilo, e aquilo serviu para ser auxiliar das outras áreas nobres do currículo e porque não há-de ser ao contrário. -A formação, ainda no outro dia fizemos uma ação de formação de formadores, vieram 100 pessoas de todo o país. Vieram de Bragança, Algarve, Minho, portanto, isto porque eu quero que eles façam a tal formação no programa onde estão incluídas as Metas de Aprendizagem, é por isso acho que o sistema deve apostar nomeadamente na área que o traz aqui. -E eu vou propor ao diretor geral que faça ao sábado. -Não quero dinheiro nenhum, porque sabe que o sistema também tem a haver com a visão global do país, chegamos a um estado em que as pessoas gastaram o dinheiro mal gasto. Não o fizeram no sentido de promover uma educação global, eu digo isto aqui e digo a quem quer que seja. -Foi tão bem sucedido, que vou propor novamente. Sem créditos, porque tenho que ser justo. O teatro não tem carreira, a dança também não tem créditos, a Educação Visual que eu chamo Artes Visuais. -Eu gostava de mudar o nome, do pré-escolar até ao 3º ciclo.

Para terminar, **últimas questões:**

JM - De que forma as “Metas de Aprendizagem” podem contribuir para o melhor desenvolvimento e organização do processo ensino aprendizagem na escola?

EM - *Eu acho que com as metas, como já falamos atrás, quer professores, quer alunos tomem consciência daquilo que devem apreender e é mais fácil avaliar que, porque o professor também vai vendo, que em termos de processo, quer em termos de avaliar é muito mais fácil avaliar e acho o facto de elas metodologicamente estarem compartimentadas, mas acho que chega a uma altura, quando chega o final da escolaridade, a pessoa percebe e une conhecimento, que embora metodologicamente está fragmentado, mas tem de ser assim, pois vai ficar com uma visão global daquilo que apreendeu.*

JM - Que procedimento de ação sugere a uma escola que decida implementar as Metas de Aprendizagem?

EM - *É o global, mas como sabe, por exemplo, agora não queria envolver o pré-escolar e o 1ºciclo, eu dava-lhe a estratégia global. Portanto, são aqueles princípios que lá estão.*

JM - Então pode assegurar a essa escola contatos permanentes, formação a professores?

EM - *Sim, mas isto não vai durar para sempre.*

JM - Pois, mas numa fase introdutória pode-se contar com a vossa colaboração.

Para terminar, além de tudo o que foi dito a Doutora gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que disse?

EM - *Vou frisar precisamente a maior vantagem. É a consciencialização quer dos colegas professores aquilo que tem que fazer. Outro ponto importante é, a questão, que referiu, que existe nos outros países que eu acho que aqui também devia acontecer, que é unir as várias instituições a trabalharem para o mesmo fim. Deixarem de estar de costas voltadas e unirem-se. Vamos uni-las! Acho que sobre a questão da avaliação, temos que pensar mesmo como avaliar nestas áreas, porque estas áreas são iguais às outras. E não venham com questões de criatividade. Para ser criativo tem que se saber uma linguagem para*

depois a ultrapassar. Só é criativo quem ultrapassar regras, sem ultrapassá-las não se sabe o que anda a fazer. Só se pode criar quando se sabe as regras para as ultrapassar. Deixo-o com esta ideia...

JM - Obrigado pela prontidão da entrevista, estou certo que a sua contribuição será particularmente valiosa, agradeço-lhe novamente esta entrevista. Obrigado.

Anexo 7: Grelha Registo de Observação de Aulas

Registo de Observação de Aulas

Professor: ____

Disciplina: _____

Observador: Investigador

Data: _____

Dimensões	Registo Descritivo (Episódios importantes; Passos fundamentais)	Registo Interpretativo (Comentários para reflexão e discussão posterior)
Planificação		
Observação		
Reflexão ou interpretação		