

ANA MARGARIDA DE CARVALHO BELO

**CONTRIBUIÇÃO PARA UM ESTUDO SOBRE A
UTILIZAÇÃO DAS METAS DE APRENDIZAGEM; NA
ESCOLA E NO TRABALHO DOS PROFESSORES**

Orientador: Professor Doutor Leonardo Manuel Das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa
20**

ANA MARGARIDA DE CARVALHO BELO

**CONTRIBUIÇÃO PARA UM ESTUDO SOBRE A
UTILIZAÇÃO DAS METAS DE APRENDIZAGEM; NA
ESCOLA E NO TRABALHO DOS PROFESSORES**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto Escolar no Ensino da Educação Física e do Desporto nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Leonardo Manual das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa
2011

Agradecimentos

Para a realização deste estudo, diversas pessoas contribuíram directa e indirectamente, pelo que gostaria de expressar os mais sinceros agradecimentos a todos os que nos ajudaram e tornaram possíveis a construção e conclusão deste trabalho.

Ao Professor Doutor Leonardo Manuel Das Neves Rocha pelo seu apoio, orientação e acompanhamento em todas as fases do trabalho.

Ao Professor Mário Guimarães que, sempre que necessitei, se disponibilizou para nos ajudar.

Aos Professores de Educação Física que se prestaram a responder às perguntas do Questionário, na sua forma prévia ou definitiva.

Aos familiares, Pai, Mãe e Irmã, que sempre me acompanharam em todas as etapas do meu curso com bastante amor, carinho, compreensão e apoio.

Aos amigos, Catarina Dias, Rui Moura, Ricardo Ribeiro, Maria João, Inês Batista, Selma Ribeiro, Rui Coelho, André Flores e Miguel Ventura, que de forma mais ou menos presencial, sempre nos apoiaram e motivaram para a conclusão deste trabalho, que representa o fechar de um ciclo de cinco anos.

A todos, o nosso reconhecimento e gratidão.

Título: Contribuição para um Estudo sobre a Utilização das Metas de Aprendizagem; na Escola e no Trabalho dos Professores

Resumo

As Metas de Aprendizagem (MA) surgem em 2009 como o culminar de várias reformas curriculares, feitas avulsamente e com pouca articulação entre si. Sendo facultativas até 2013, este seria o momento ideal indagar se os professores de Educação Física as conhecem, o que pensam sobre elas, como as integram no seu planeamento individual / de grupo, o que se constitui como objectivo do estudo. Sendo um instrumento de Desenvolvimento Curricular multifacetado, apoiámo-nos numa Literatura que, para além de uma breve contextualização histórica, abordasse três áreas nucleares: as próprias Metas de Aprendizagem, o Planeamento e a Avaliação. Para concretizar os objectivos, foi testado e aplicado um questionário a 45 indivíduos, distribuído aleatoriamente, e cujas respostas foram sujeitas a tratamento estatístico. Não sendo uma amostra representativa, logo, impassível de extrapolação, obtiveram-se as seguintes conclusões: a maioria dos professores conhece e concorda com o documento; a maioria dos 33 indivíduos que conheciam as MA, revelou uma posição crítica muito positiva referindo como vantagens o apoio ao currículo e a uniformização do ensino, afirmou usar as MA no seu planeamento individual / grupo e manifestou-se unanimemente satisfeito com a sua aplicação. Os discordantes focam-se mais em questões de princípio do que na organização do documento.

Palavras-chave: Educação Física, Metas de Aprendizagem, Planeamento, Professores.

Title: Contribution to a Study on the Use of Learning Methods; at School and Work of Teachers

Abstract

The Learning Methods (LM), arise in 2009 as the culmination of several curricular reforms, made piecemeal, with little coordination between them. Optional until 2013, this would be the ideal time to investigate whether the physical education teachers know them, what they think about them, as part of their planning in individual / group, which is the objective of the study. Being a multi-faceted tool for Curriculum Development, we support a literature that, apart from a brief historical background, addresses three core areas: their own Learning Methods, planning and evaluation. To achieve the objectives, it was tested and applied a questionnaire to 45 randomly selected individuals, and the answers were subjected to statistical analysis. Not being a representative sample, so impassive extrapolation, we obtained the following conclusions: most teachers know and agree with the document; most of the 33 individuals who knew the LM revealed a critical position as a very positive advantages referring to the curriculum and support standardization of education, said to use the LM in their planning individual / group and is unanimously expressed satisfaction with their application. The discordant focus more on issues of principle than in the organization of the document.

Keywords: Physical Education, Learning Methods, Planning, Teachers

Abreviaturas

AEC'S – Actividades de Enriquecimento Curricular

CNEF- Currículo Nacional de Educação Física

EF - Educação Física

EFM – Expressão Físico-Motora

MA – Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

Índice

Capítulo I – Revisão de Literatura	11
1.1. A Evolução da Educação em Portugal.....	11
1.2. A Educação Física em Portugal	13
1.2.1. Programas Nacionais de Educação Física	14
1.3. Metas de Aprendizagem.....	15
1.4. O Planeamento	17
1.4.1. Modelos e Factores que influenciam o Planeamento.....	20
1.5. A Avaliação	24
Capítulo II – Métodos e Procedimentos	28
2.1. Apresentação da Problemática	28
2.2. Objectivos da Pesquisa.....	28
2.2.1. Limitações do Estudo e Delimitações do Universo da Pesquisa	29
2.3. Design da Investigação	29
2.4. Constituição da Amostra.....	30
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	31
3.1 Análise dos Dados	31
Conclusões e Sugestões	46
Referencias Bibliográficas	48
Bibliografia Electrónicas	51
Legislação Consultada	51
Anexos.....	52

Índice de Figuras

ILUSTRAÇÃO 1 - MODELO DE PENSAMENTO E ACÇÃO DO PROFESSOR (JANUÁRIO, ANACLETO, HENRIQUE 2009)	
.....	22

Índice de Figuras

TABELA 1 - CONCORDA COM O ESTABELECIMENTO DAS MA?	32
TABELA 2- SE NÃO, PORQUÊ?	32
TABELA 3 - CONHECE AS MA?	33
TABELA 4 - SE NÃO CONHECE, PORQUÊ?	33
TABELA 5 - QUANDO CONHECEU AS MA?	33
TABELA 6 - ONDE CONHECEU AS MA?	34
TABELA 7 - O QUE PENSA DAS MA?	35
TABELA 8 - O GRUPO DE EF DA SUA ESCOLA CONHECE AS MA?	36
TABELA 9 - A ACEITAÇÃO DAS MA FOI UNÂNIME?	36
TABELA 10 - SE NÃO, PORQUÊ?	36
TABELA 11 - ACHA QUE O DOCUMENTO DAS MA É FÁCIL DE SE UTILIZAR?	37
TABELA 12 - SE NÃO, PORQUÊ?	37
TABELA 13 - AS MA SÃO VANTAJOSAS?	37
TABELA 14 - QUAIS AS VANTAGENS DAS MA?	38
TABELA 15 - QUAIS AS DESVANTAGENS DAS MA?	38
TABELA 16 - CONSIDERA AS MA IMPORTANTES? PORQUÊ?	39
TABELA 17 - APLICA AS MA NO SEU PROCESSO ENSINO?	39
TABELA 18 - SE NÃO, PORQUÊ?	39
TABELA 19 - SE AS APLICA, ESTÁ SATISFEITO?	40
TABELA 20 - SE NÃO, PORQUÊ?	40
TABELA 21 - – O DOCUMENTO ORIENTADOR DO GRUPO FOI ELABORA PARA ATINGIR AS MA?	40
TABELA 22 - ESSA PLANIFICAÇÃO É APOIADA EM QUE DOCUMENTO?	41
TABELA 23 - A ELABORAÇÃO DO PLANO ANUAL DE TURMA TEM EM CONTA OS OBJECTIVOS DAS MA?	41
TABELA 24 - A REALIZAÇÃO DO PLANO ANUAL DE TURMA BASEIA-SE EM OUTROS DOCUMENTOS?	42

Introdução

Vivemos hoje um momento de mudanças a vários níveis, sobretudo a nível económico e social. O campo da educação não é excepção. As novas indicações do Ministério da Educação são consonantes com os princípios preconizados há já algum tempo, pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), que, no entanto, são tantas vezes “esquecidos”. Aos profissionais do ensino exige-se hoje uma mudança de postura, designadamente na disciplina de Educação Física (EF), de acordo com as novas Metas de Aprendizagens (MA) propostas pelo poder central. Estas pretendem ser um documento que tem como objectivo servir de apoio e ajuda os professores no processo ensino-aprendizagem, monitorizando o percurso realizado e os patamares conseguidos. Reforçam o que anteriormente já existia, sempre com o derradeiro objectivo de cumprir um dos fundamentos da Educação Física: o desenvolvimento multilateral dos alunos.

Segundo (Constantino, 1998, p.22) *”...a protecção da saúde de todos e o dever de a defender e promover é um direito dos cidadãos com consagração constitucional, pese embora, as vicissitudes que a sua regulamentação tem vivido. Como direito, a protecção da saúde de todos, estipula a Constituição da República Portuguesa, é realizada entre outros domínios, através da promoção da cultura física e desportiva, escolar e popular...”*

Grespan (2002, citado por Maldonado, Hypolitto e Limongelli, 2008) acredita que o objectivo de todas as Abordagens de Ensino da Educação Física é muito similar, propondo que a Educação Física apresente conteúdos significativos e enfatizando a necessidade de um corpo docente sério e comprometido com o processo de ensino / aprendizagem.

Para que este processo evolua e a implementação das Metas de Aprendizagem seja efetuada com sucesso, o conhecimento e o cumprimento das mesmas são fundamentais. Elas estão ao serviço dos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos, dando visibilidade às competências e resultados que se esperam. Embora só sejam obrigatórias a partir de 2013, em cada disciplina do Currículo do Ensino Básico e Secundário, caberá aos professores, se assim o desejarem, aplicar o documento que as suporta, através das linhas orientadoras que se apresentam com uma estrutura e flexível. Assim sendo, as Metas de Aprendizagem serão sempre expressas nos resultados a conseguir pelos alunos. (Marques, Galvão, Silva, Roldão, Peralta, Leite, 2009)

No processo ensino-aprendizagem o professor tem um trabalho importantíssimo a desempenhar que se inicia com a recolha das informações que levam à estruturação, organização e orientação do próximo ano lectivo. Este trabalho não pode nem deve ser deixado ao acaso, pois é através dele que o processo ensino-aprendizagem se apoia, oferecendo aos alunos a possibilidade de alcançar os objectivos previamente estabelecidos no Planeamento.

A definição de planeamento irá ser abordada de forma mais profunda mais à frente tal é a importância de que se reveste como instrumento para o professor, facilitador e extremamente necessário para melhorar, ajustar e adequar o ensino às capacidades e dificuldades dos alunos.

O nosso estudo tem como objectivo verificar o conhecimento e a postura dos professores perante as Metas de Aprendizagem e como estas influenciam o planeamento anual dos professores e também saber qual a opinião dos professores face às vantagens e desvantagens das MA. Por fim, este estudo pretende analisar o conhecimento e a opinião que o grupo disciplina tem sobre as Metas de Aprendizagem e qual o peso que as mesmas têm na elaboração do planeamento anual.

No capítulo da Revisão da Literatura procuramos investigar os temas mais fulcrais para este estudo, sendo estes: A Evolução da Educação em Portugal, as Metas de Aprendizagem, a Avaliação e o Planeamento.

Nos Métodos e Procedimentos irão ser apresentados a constituição da amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha e a forma como irão ser tratados os dados retirados do estudo.

Na Apresentação e Discussão de Resultados irão ser apresentados os resultados obtidos com os inquéritos aos professores, verificando deste modo se as Metas estão a ser utilizadas, de que forma é que estes elaboraram o Plano Anual de Turma e se o Plano se encontra apoiado no Plano Plurianual, tentando desta forma que todas as turmas alcancem os mesmos objectivos seleccionados do documento das Metas de Aprendizagem, ou se por sua vez cada professor estrutura o Plano da sua turma sem se preocupar com as normas do Grupo de Educação Física.

Nas Conclusões iremos apresentar os resultados fornecidos pelo estudo e quais os aspectos que necessitam de mais trabalho no futuro, de modo a elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Capítulo I – Revisão de Literatura

1.1. A Evolução da Educação em Portugal

A nossa pesquisa sobre a evolução do ensino em Portugal remonta ao início do Século XX. Em 1911, foi criado o ensino infantil e o ensino normal primário. Devido à crise que então se vivia, na passagem da monarquia para a república, a aposta na educação pública foi reforçada e, também, criado o ensino superior universitário em Lisboa e Porto. (Ferreira, 2004)

Nesta época, a escolaridade obrigatória era apenas de três anos, mas à medida que se avançava no tempo, a educação evoluía para uma escolaridade obrigatória mais dilatada. (Cardim, 2000)

Foi assim que, em 1919, a escolaridade obrigatória subiu de três para cinco anos e passou a existir o ensino secundário. Entre 1927 e 1930, houve um período de estabilidade política que foi transmitida para a educação. No entanto, a escolaridade obrigatória diminuiu um ano e passou para quatro anos. Entre 1930 e 1960, com o regime salazarista, a escolaridade obrigatória modificou-se para homens e mulheres e, em 1956, os rapazes passaram a ter quatro anos de ensino obrigatório e as raparigas apenas três. (Cardim, 2000)

A partir de 1964, no período marcelista, o tempo de escolaridade obrigatória volta a ser repensado fixando-se, pouco depois, nos seis anos de escolaridade e dois ciclos de ensino. (DL nº 45 810). Porém, não existiam as condições para assegurar uma extensão da rede escolar que fornecesse aos alunos melhorias a nível educacional, que apenas começaram a ser criadas a partir de 1974. (Cardim, 2000)

A data mais marcante do pós - 25 de Abril de 1974, no que diz respeito ao ensino, foi a de 1986, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (DL 46/86, artigos 2º e 3º) que veio fornecer os princípios básicos e fundamentais para a organização e funcionamento do sistema educativo em Portugal. Houve, então, uma explosão na escolaridade obrigatória, que passou para nove anos e três ciclos de ensino.

Na década de 1990 procedeu-se a outra grande mudança no ensino português com a elaboração do actual Currículo Nacional para o Ensino Básico (Consultado online em 2011). Este teve um período de experimentação, sendo bem assimilada na maioria dos casos, embora noutros casos houvesse entraves por parte dos professores mais antigos, habituados a métodos mais prescritivos.

Desde esta década que foram introduzidas muitas alterações ao sistema educativo, sobretudo no plano curricular e na organização dos tempos escolares dos alunos e na diversificação de ofertas educativas, tal como é exposto neste segmento:

“Actualmente o ensino obrigatório encontra-se situado entre o 1º ano e o 12º ano, ou seja, doze anos de escolaridade, que percorrem o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo e o Secundário. O primeiro ciclo diz respeito aos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória e são leccionados por um único professor. Logo, no caso da Educação Física (Expressão Física e Motora - EFM), será dada pelo mesmo professor que lecciona as restantes disciplinas, embora possa ainda existir um professor que não seja titular de turma, que leccione as AEC’S e que cada escola ou autarquia, caso se justifique, pode fazer a sua afetação. No segundo ciclo (5º e 6º anos de escolaridade) existe um professor para cada disciplina. No terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) funciona da mesma forma que o segundo ciclo. O secundário (10º, 11º e 12º) tem igualmente três anos e já tem uma característica diferente, ou seja, funciona por áreas, cuja opção é dos alunos. Existe a 1ª área que é a Científico – Humanística, a 2ª área que é Tecnológica, a 3ª área que é a Artística e por fim a 4ª área que é a Profissional.” (Eurybase, 2005, p.91, 137)

Estes quatro ciclos devem estar articulados entre si, quer vertical quer horizontalmente, para que os alunos, à medida que vão evoluindo na escolarização, não sintam grandes rupturas ou que o próximo patamar é inalcançável e os professores devem saber situar o currículo e os programas e assegurar, entre cada nível e entre cada disciplina, uma didáctica equilibrada.

A existência de inúmeras reformas, tais como o surgimento de novas disciplinas para o Currículo Nacional, o aumento da escolaridade obrigatória, as áreas curriculares não disciplinares e alguns programas novos ou renovados, fez com que o sistema educativo se

tornasse bastante confuso e complexo. Para ultrapassar esta questão, em 2001, foi iniciado um processo que iria desembocar nas Metas de Aprendizagem, concluídas em 2009, com o fim de reorganizar e clarificar todas as reformas que foram criadas nos últimos dez anos. (Rocha, Mira, Comédias & Guimarães 2009)

Para isso foram organizadas várias equipas de peritos de cada área, que já fizeram emitir as MA da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico. As relativas ao Ensino Secundário deverão estar prontas no corrente ano de 2011.

1.2. A Educação Física em Portugal

A Educação Física desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento físico e psicológico da criança e do jovem, e a prova disso é a obrigatoriedade desta disciplina no currículo de todos os alunos.

Reportando-nos ao século passado, onde a Educação Física nos aparece intimamente associada à saúde escolar e à educação moral no período ditatorial. Esta Educação encontra na *“educação dos músculos”* a matriz que ajuda a sustentar o *“projecto nacionalista de regeneração moral”*. (Nóvoa, 2005, p. 99).

A criação da Mocidade Portuguesa, em 1936 e do Instituto Nacional de Educação Física, em 1940, marcam posicionamentos diferentes neste período, em que os militares têm uma importância crescente e as novas correntes defendem o alargamento da prática desportiva às escolas, por incapacidade da Mocidade Portuguesa cumprir a sua missão. Vingava assim uma visão militarista da Educação Física que se veio consolidar na década de sessenta, com a guerra colonial, porque era necessário proceder ao *“revigoramento da raça”* e *“treino militar”*. O discurso do director do INEF, em 1962, atribui ao Instituto a responsabilidade de estudar as condições *“que levarão a nossa raça a uma potencialidade física maior (...) para a garantia da nossa defesa”*. (Nóvoa, 2005, p. 101). É deste modo que a disciplina é alargada ao conjunto da população, também a partir de organizações da sociedade que entretanto ganham relevo.

Até à década de noventa, a Educação Física passa por diferentes fases, algumas de natureza epistemológica.

De acordo com os Programas Nacionais de Educação Física (Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Costa 1990), o reconhecimento, valor e garantia da Educação Física nas Escolas deve-se à Reforma Educativa da década de noventa, quando ganhou reconhecimento político, cultural e pedagógico e deixou de ser vista como mera catarse emocional, de que padeceu durante muitos anos.

Esta Reforma constituiu um favorável contexto de mudança que todos pretendiam ver como melhoria, quer na gestão, organização e administração democrática das Escolas, com consequências na sua dinâmica, quer na reestruturação dos currículos escolares e, deste modo na construção do Programa Nacional de Educação Física.

Os Programas de Educação Física tornaram-se o principal documento de ajuda ao planeamento dos respectivos Professores, tendo como principal função a coordenação do ensino-aprendizagem.

1.2.1. Programas Nacionais de Educação Física

Segundo Bom, Pedreira., Mira., Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha, Costa. (2001), os Programas Nacionais de Educação Física foram pensados e estruturados segundo uma lógica que abrangia duas vertentes: o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento da Educação Física escolar. Ou seja, os Programas, para além de documento orientador são também um documento de referência para as práticas dos alunos, tendo em vista a transformação positiva dos mesmos.

A opção por este modelo curricular baseia-se em dois critérios:

- A exequibilidade dos programas;
- O desenvolvimento da Educação Física a partir dos programas.

Por “exequibilidade” entende-se a possibilidade dos Programas serem leccionados pelos professores nas respectivas turmas.

Por “desenvolvimento da EF” entende-se o que respeita à influência dos PNEF no aumento de qualidade da Educação Física e na ampliação dos seus efeitos.

Outra característica importante e interessante é o facto de existirem matérias nucleares, obrigatórias para todas as escolas e professores e matérias alternativas, escolhidas consoante a opinião do grupo de Educação Física, o espaço e o material. A parte das matérias nucleares é comum a todas as escolas, garantindo não só a homogeneidade do currículo real como também a atribuição a cada escola dos meios necessários à realização de todas as áreas da Educação Física. A parte das matérias alternativas diz respeito às matérias adequadas à escola e às suas condições. Como tal, a escola deve aproveitar os seus recursos de forma a otimizar as possibilidades da mesma, oferecendo aos alunos uma maior diversidade de matérias, aumentando o seu currículo motor.

De acordo com a Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005), os Programas Nacionais de Educação Física têm vindo a sofrer ajustes como forma de melhorar e actualizar alguns aspectos mais ultrapassados, aproveitando-se assim para realizar uma revisão curricular.

Ainda segundo a mesma Direcção-Geral, a construção dos PNEF do Ensino Básico e Secundário potenciou a criação de um processo estabilizado, efectuando a articulação vertical e horizontal, fornecendo uma consciência que, aliada a um conjunto de decisões estratégicas e à participação de diferentes sectores do mundo das actividades físicas e desportivas, permitiu atravessar o tempo sem desgaste nem significa desactualização.

1.3. Metas de Aprendizagem

As Metas de Aprendizagem encontram-se inseridas num projecto que visa encontrar estratégias para o Desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário e servem para dar a cada disciplina, contida nesse currículo, referências para uma correta gestão/ leccionação da mesma através da coerência e operacionalidade dos documentos que sustentam este projecto.

Apesar do ainda carácter facultativo, servem para orientar o processo ensino-aprendizagem e uniformizá-lo, fornecendo aos alunos uma correcta construção e estruturação dos conhecimentos adquiridos. Para cada disciplina são delineadas linhas orientadoras para os professores, no sentido dos alunos poderem adquirir um conjunto de competências com referência ao seu ciclo de ensino, ano de escolaridade e disciplina, e que se constituem como marcos de progresso. Não têm carácter obrigatório num período transitório, dando total autonomia à escola e aos professores, passando a tornar-se obrigatório no ano de 2013, mas salvaguardando o contexto em que a escola se insere. (Rocha, et al, 2009)

“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.” (Alçada, 2009, Consultado online em 29 de Outubro de 2011)

No caso da disciplina de Educação Física, elas são apresentadas no 1º Ciclo com um domínio apenas (“Actividades Físicas” a que correspondem três metas de aprendizagem) e nos 2º e 3º Ciclos com três domínios (“Aptidão Física”, “Conhecimentos” e “Actividades Físicas”, a que correspondem, no caso do 2º Ciclo três metas de aprendizagem, e no caso do 3º Ciclo oito metas de aprendizagem).

Encarando as Metas de Aprendizagem como um instrumento de ajuda / apoio à gestão curricular, os peritos julgaram importante oferecer também apoio para definir um percurso, monitorizá-lo e verificar os resultados alcançados – planear estratégias para o ensino / avaliação. (Rocha et al, 2009) Ou seja, a par de cada meta de aprendizagem foram estabelecidas estratégias (actividades / tarefas), que pretendem exemplificar como atingir os objectivos propostos pelas metas, como monitorizar o processo de ensino /aprendizagem e a respectiva avaliação. Formam um todo coerente com as metas e subordinam-se a elas. São, no primeiro caso, *“exemplos de percursos organizados de sequências de actividades / tarefas”*(Metas de Aprendizagem, 2009. Consultado online em 25 de Junho de 2011).

Transcrevendo Roldão (2009. p.57), *“o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.”*

As estratégias podem, ainda, ter uma vertente formativa ou sumativa, isto é, por um lado apoiam os alunos no processo ensino-aprendizagem e por outro, centram-se nos resultados alcançados pelos alunos, com a ajuda dos indicadores e dos critérios para alcançar os objectivos pretendidos. (Rocha, et al, 2009)

Nesta lógica de abrangência e flexibilidade que as estratégias delineadas para as Metas de Aprendizagem oferecem, é possível que uma estratégia possa servir mais do que uma Meta, assim como a uma mesma meta podem estar subordinadas várias estratégias, adequando os procedimentos didácticos ao contexto da prática educativa. Exceptuam-se apenas os casos em que o currículo oficial determine uma abordagem didáctica única.

Em síntese, o documento das Metas de Aprendizagem, elaborado por um grupo de docentes convidados pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, constitui-se como um guia orientador para docentes e alunos e famílias, que estipulam objectivos finais de ciclo / ano, ao qual estão associadas estratégias ilustrativas de como o professor / grupo pode adaptar aos seus contexto e prática educativa.

1.4. O Planeamento

Jorge de Sousa (1992,citado por Mascarenhas, 1995 p.46-47) refere cinco níveis hierarquizados de responsabilidade /decisão na organização do ensino, que funcionam em cascata, direccionados para os professores de Educação Física, mas cuja generalização não fere o rigor:

1. *“Político*
2. *Direcção Geral Pedagógica*
3. *Direcção Pedagógica da Escola*
4. *Grupo de Disciplina*
5. *Professor da Disciplina.”*

O primeiro nível diz respeito às questões normativas, onde estão incluídas os princípios e valores, prioridades e opções fundamentais a serem tomadas tendo em vista o sucesso do ensino.

O segundo nível diz respeito às decisões da Direcção Geral Pedagógica, onde são organizados e produzidos os documentos como: Planos de Acção Pedagógica, Currículos e

Programas. Estes documentos têm sempre em conta as finalidades a atingir de acordo com a política educativa.

O terceiro nível é composto pela Direcção Pedagógica da Escola, onde são construídos os Planos Educativos para cada escola com uma duração anual. É também neste nível que se dá a passagem do planeamento geral (a nível nacional) para o planeamento local (por escola), adaptando-o à realidade escolar – Recursos materiais (espaço físico e materiais móveis) e às necessidades específicas dos alunos.

O quarto nível é onde o Grupo de Educação Física elabora o Plano Plurianual, onde devem constar as matérias a leccionar e objectivos a alcançar. Tanto as Matérias como os Objectivos devem estar adequados ao contexto escolar.

O quinto nível é onde os professores, após receberem todas as indicações acima mencionadas adaptam o planeamento às suas turmas, em função não só dos recursos materiais mas também em função das necessidades dos seus alunos, verificadas através da avaliação inicial.

Cada professor deve organizar e estruturar o seu planeamento tendo em conta o “Como”, o “Porquê” e o “Quando”, de forma a apoiar as acções / decisões do professor nos documentos específicos da disciplina. Todas as decisões devem ser fundamentadas com base nas directivas das cinco instâncias acima mencionadas. Dito por outras palavras, o ato de planear é considerado por Mendonça (1988), o elo de ligação entre as exigências do sistema de ensino e os programas das disciplinas.

O professor, à luz dos princípios pedagógicos, psicológicos e didáctico-metodológicos, planeia conforme as indicações contidas nos programas e outros documentos, tendo sempre em conta os objectivos, conteúdos, métodos a utilizar, condições materiais e espaciais, actividades de grupo, com o propósito de guiar o processo ensino-aprendizagem, alcançando o desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos. Para isso deve, não só ter em conta a preparação e realização racional do ensino, como também deixar claro as tomadas de posição / decisão acerca das actuações didácticas e metodológicas do professor. (Mendonça, 1988)

Segundo Bento (1998) o Plano é um modelo racional que permite ao professor identificar, reconhecer e regular o comportamento actuante de forma antecipada. Para além do carácter preventivo, o planeamento tem também como funções activar e motivar os alunos para a prática da aula, orientar e controlar os alunos, designadamente nos eventuais comportamentos desviantes, transmitir e vivenciar experiências aos e com os alunos, racionalizando a acção e prevenindo eventuais percalços.

Januário (1984, p.91-95) enunciou cinco razões para a elaboração do planeamento:

- “a) A arte do possível”, em que é possível acreditar num futuro e torná-lo viável se se organizarem as condições presentes;*
- b) Modelo antecipado, que enuncia que a actividade pedagógica não deve ser feita ao acaso, mas sim pensada, estudada e estruturada de forma a prevenir possíveis erros;*
- c) Libertação do professor, sendo esta possível com o planeamento, pois este permite dedicar mais tempo à resolução de situações imprevisíveis que possam surgir durante a aula, se outras situações já tiverem sido antecipadas na elaboração do plano de aula;*
- d) Comunicação entre os docentes, promovendo-se através da elaboração em comum das Unidades Didácticas em conjuntos.”*

Na mesma linha, mas focando-se nos professores de Educação Física, Mascarenhas (1995, p. 41,42) assegura que o planeamento tem uma importância extrema em diversos aspectos, e enumera as seguintes vantagens:

- Redução da incerteza e a ansiedade;
- A organização e estruturação da aula prevenindo acontecimentos não desejados;
- Pré-visualização da intervenção;
- Simulação da acção, ou seja, à medida que a acção se vai desenrolando e se vão detectando erros, o professor pode e deve intervir e alterar o planeamento;
- Previsão de (alguns) factores contingentes, como a ocorrência de problemas, cuja resolução também pode ser antecipada.
- Colaboração entre docentes do grupo disciplinar, através da comunicação, partilha de documentos, definição de objectivos comuns.

Todas as informações reunidas pelo professor a partir da avaliação inicial, do conhecimento pessoal dos alunos e das condições existentes, conjugados com as indicações superiormente emanadas, servem como forma de orientação, organização, estruturação e

reorganização do processo ensino-aprendizagem que se encontram plasmadas no Planeamento, documento que deve servir para elevar o processo ensino-aprendizagem.

1.4.1. Modelos e Factores que influenciam o Planeamento

Recorrendo mais uma vez a Mascarenhas (1995), foi a partir dos anos setenta que se começou a examinar os processos de avaliação utilizados pelos professores e a comparar a sua elaboração com o que fora prescrito.

Assim, Taylor (1970, citado por Mascarenhas, 1995) investigou o planeamento elaborado por professores do ensino secundário de Inglês, Geografia, e Ciências. Chegou a vários resultados, sendo estes, os mais significativos:

- o processo de planeamento era do tipo intuitivo, baseado na experiência dos professores e afastando-se da sequência “lógica” do modelo tyleriano;
- os professores, aquando do planeamento, destacavam as necessidades dos alunos, os seus interesses e aptidões;
- ao planearem, os professores começavam pelo contexto de ensino (selecção e disposição da matéria, tempo destinado ao ensino e métodos a utilizar); em seguida, consideravam as atitudes e interesses dos alunos e, numa última instância os fins e objectivos.

Ao seguir esta linha de pesquisa, Zahorik (1975, citado por Mascarenhas, 1995), estabeleceu uma comparação entre os objectivos comportamentais e os modelos que integram fins e meios, os quais perspectivam os objectivos como integrantes da actividade. Da pesquisa realizada, podemos afirmar que as decisões mais apontadas para a elaboração do planeamento são:

- Actividades para os alunos.
- Conteúdos ou matérias,
- Objectivos,
- Material,
- Avaliação.

Deste modo, Zahorik concluiu que o modelo de Tyler nem sempre é seguido no que diz respeito ao planeamento, pois os objectivos não constituem uma decisão importante de planeamento. O modelo Tyleriano que se constrói em torno da formulação de objectivos, consiste numa sequência lógica do processo de planeamento, onde se enquadram as fases:

1. *“Estabelecimento de objectivos educacionais;*
2. *Seleccção de conteúdos;*
3. *Organização das experiências de aprendizagem*
4. *Avaliação dos resultados” (Januário, 1996, p.37)*

Esta sequência processa-se ciclicamente durante o planeamento que o professor estabelece para os seus alunos / turma e, caso verifique que está desajustado, identifica a área onde os alunos revelam maiores dificuldades e reformula a sua planificação e o seu modo de agir, tendo sempre em vista o alcance de resultados com referência aos objectivos. (Ministério da Saúde, 2003. Consultado online em 25 de Outubro de 2011):

“a análise das avaliações oferece os indicadores que apontam para a necessidade de reforçar os aspectos positivos e redireccionar o processo, nos itens em que o planeamento sofreu desvios. Além disso, na concepção de Tyler, esse processo deve ser contínuo, na busca do aperfeiçoamento das acções. Pela análise das avaliações e identificação dos indicadores do alcance (ou não) dos objectivos (...) há o replaneamento, redesenvolvimento e a reavaliação; é através deste processo cíclico que é possível que o currículo e os programas de ensino sejam continuamente melhorados ao longo dos anos.” (Ministério da Saúde, 2003, p. 13. Consultado online em 25 de Outubro de 2011)

Outros autores, como Clark & Peterson (citados por Gomes 2004) afirmam que o modelo no qual se encaixa a percepção cognitiva é o mais adequado para a realização do planeamento por parte do professor. Esta perspectiva diz-nos que o ato de planear é uma actividade mental e interna do professor. É um conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais se visualiza o futuro, se faz um inventário dos fins e dos meios e se constrói um marco de referência que guie as suas acções.

De acordo com vários autores (Gomes 2004, Januário, Anacleto, Henrique 2009), nesta modalidade o centro das atenções está no pensamento dos professores e no modo como este processa a informação.

Uma primeira dimensão diz respeito aos processos cognitivos do professor, em que constam a planificação (decisões pré-interactivas e pós-interactivos, sendo que as pré-interactivos referem-se aos pensamentos e tomadas de decisão na sala de aula, e as decisões pós-interactivas, dizem respeito aos pensamentos e tomadas de decisão posteriores à acção do docente – após o término da aulas). Os pensamentos, decisões interactivas e as suas teorias e crenças são também pertença desta grande dimensão. Uma segunda dimensão refere-se às acções do professor e os seus efeitos observáveis, como por exemplo o comportamento do professor na sala de aula, quais as decisões que toma perante as acções e comportamento dos seus alunos, o seu desempenho, desenvolvimento e rendimento.

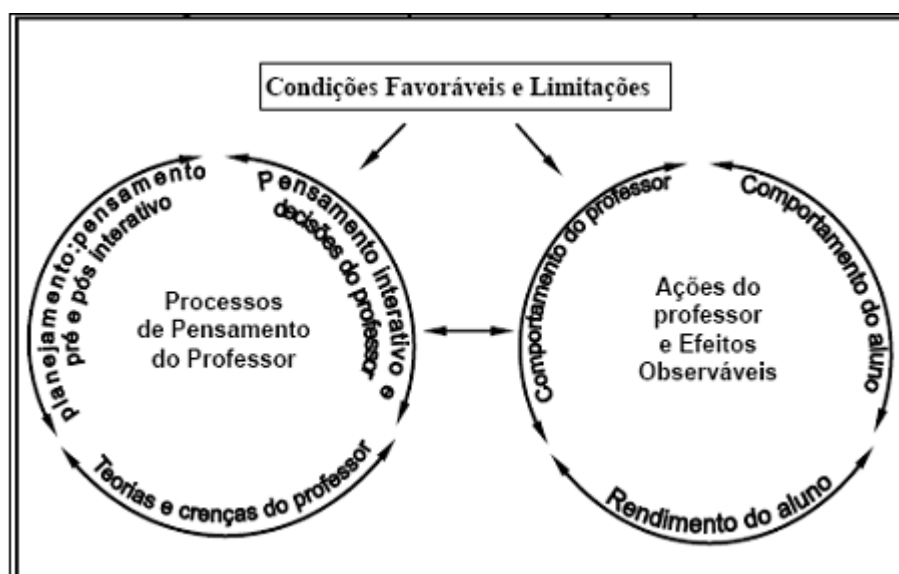


Ilustração 1 - Modelo de pensamento e acção do professor (Januário, Anacleto, Henrique 2009)

Para uma abordagem mais sintética, socorremo-nos de Bain, L (s/d, citado por Rodrigues 1988), para quem o planeamento é afectado por três tipos de fontes:

- Os documentos elaborados como guias curriculares;
- O nível da consciência dos professores e outros participantes no processo;
- O currículo “em acção”, ou seja, o que realmente acontece dentro da sala de aula – ensino.

No momento da elaboração do Plano Anual de Turma é importante que o professor de Educação Física conheça e tenha estudado todos os documentos que fundamentam o seu Planeamento, sobretudo os Programas Nacionais e o Documento orientador do grupo de Educação Física. Para além dos já mencionados, este ano os grupos disciplinares têm, também, outro documento a ter em conta – As Metas de Aprendizagem. Tal como os Programas de Educação Física, as MA oferecem um considerável grau de flexibilidade e adequabilidade ao contexto educativo e, conseqüentemente, um grau correspondente de liberdade e autonomia ao professor / grupo disciplinar. Em grupo decidir-se-á quais as MA e quais as estratégias a usar consoante as características e necessidades dos alunos, de modo a que o planeamento seja o mais funcional e real possível. Esta pesquisa tem exatamente por finalidade, não só perceber como o planeamento dos professores de Educação Física é estruturado mas, também, se está a ser aplicado de acordo com as Metas de Aprendizagem.

Segundo Clark e Yinger (1987, citado por Mascarenhas, 1995), o processo de criação de um planeamento, para além das razões acima apontadas, é também importante pois resultou de um processo mental, íntimo e pessoal, e também porque se constitui numa ligação entre o currículo e o ensino, como por exemplo as Metas de Aprendizagem.

Como refere (Clark e Peterson, 1986, citado por Anacleto, 2008. p.48), este refere três categorias no processo de pensamento dos professores:

- “a) A planificação do professor: Os pensamentos e as decisões pré e pós interactivas relacionadas com a organização, elaboração e avaliação do processo de ensino;*
- b) As decisões interactivas: Relacionada com o intercâmbio no contexto sala de aula, constituindo os processos psíquicos que originam as decisões imediatas, reclamadas pelas circunstâncias pedagógicas concretas;*
- c) As teorias implícitas e crenças: Representando as conjunturas e convicções que os professores acumulam, bem como as opiniões e os valores que estes vinculam fazendo parte do seu almanaque pedagógico.”*

Após esta classificação, os estudos sobre os processos de pensamento dos professores proporcionam a compreensão do carácter heterogéneo e dos mecanismos mediadores e cognitivos ligados ao processo ensino - aprendizagem.

1.5. A Avaliação

A Avaliação é parte inalienável do processo ensino-aprendizagem e, como tal, não deve ser descurada em nenhuma fase do planeamento e do currículo, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

Segundo Charlot (1987, citado por Mascarenhas, 1995. p.37), “um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, examinando o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos de modo adequado, com vista a fundamentar as tomadas de decisão.”

Já para Salvia (1991, citado por Abreu, 2003. p.19), “A avaliação é um conjunto de acções de recolha de informação abrangente que nos permite especificar e/ou avaliar o problema; quem avalia tem de zelar pelo cumprimento das decisões e deve saber se há meio de dar continuidade aos resultados obtidos”.

E ainda, para Pacheco (1994, p.117) “A Avaliação tem a finalidade de observar se os objectivos foram ou não atingidos, interessando medir distância do aluno relativamente às intenções predeterminadas”.

A Avaliação deve existir como elemento regulador da prática educativa, tendo como principais finalidades:

- a escolha dos recursos e métodos mais adequados à prática da Educação Física;
- as adaptações curriculares necessárias para a evolução dos alunos;
- oferecer respostas às necessidades educativas especiais que possam existir nas turmas;
- a introdução das alterações necessárias para que exista uma melhoria da qualidade do sistema educativo;
- estimular o aluno a prosseguir e proporcionar sempre uma melhoria no seu desempenho.

(Mascarenhas, 1995).

Se a Avaliação está directamente ligada ao fornecimento de informações sobre a evolução do sistema educativo e do aluno, devemos também acrescentar o compromisso qualitativo da mesma em fornecer a melhor informação possível, de modo a garantir assim profundidade, extensão e diversidade metodológica na obtenção da mesma. O facto de reduzirmos a avaliação à consideração de uma só área, técnica ou modalidade é desprovê-la de sentido no processo didáctico, pelo que esta deve recair sobre diversos aspectos, sendo estes:

- “- Áreas de desenvolvimento dos sujeitos: cognitiva (conhecimento e habilidades mentais/rendimento académico), relacional (relações interpessoais) e afectivo-emocional (Satisfação e interesse).*
- Situações em que se recolhe a informação: controladas (exames escritos, exames práticos) e naturais (surtem naturalmente na aula).*
- Técnicas de avaliação: exames, provas objectivas e testes, observações e sociogramas:*
- Conteúdos. Tarefas. Operações mentais: representatividade (recolha de uma amostra representativa de cada uma) e significação (recolha dos aspectos mais importantes e definidos como prioritários).*
- Modalidades de avaliação: sumativa/formativa, processo/produto, auto/heteroavaliação/mista, individual/grupal, quantitativa/qualitativa “ (Zabalza, 1994, p.226)*

Como tal, o processo de avaliar não pode ser um acto feito ao acaso, deve apoiar-se em todas as áreas como forma de oferecer o máximo de veracidade e realidade ao procedimento, conseguindo assim apoiar os alunos para que estes evoluam no seu processo de ensino-aprendizagem.

Tal como referem Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1992, p.26), descrever todas as possíveis modalidades de todos os diferentes autores existentes, seria uma tarefa árdua e de difícil operacionalização. Entre nós, professores, é possível aferir as modalidades: formativa / sumativa, formal / informal, continua / terminal, processo / produto e interna e externa.

“Todas estas devem oferecer aos professores a informação necessária e mais adequada a uma possível tomada de decisão de modo a promover o sucesso dos seus alunos e ao aumento da qualidade do sistema educativo.” (Lemos et al.1992, p.26)

De acordo com Ribeiro (1995), as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa distinguem-se essencialmente pelos momentos em que são aplicadas, já que um

mesmo instrumento pode ser usado com intencionalidades educativas diferentes segundo o momento em que é aplicado. Outros autores usaram a mesma terminologia que passamos a explicar:

- A Avaliação Diagnóstica pretende verificar quais os pré-requisitos que os alunos possuem e o nível a que se encontram, para de seguida o professor planear o ensino de modo a que o desenvolvimento físico e psíquico, dos alunos, seja o mais eficaz possível. Bloom (1971, citado por Mascarenhas, 1995).

Segundo (Arends 1995 p.238) a Avaliação Diagnóstica tem de se enquadrar numa perspectiva de individualização, ou seja, “Para individualizar a instrução de alunos específicos ou para adequar a instrução a um grupo particular de alunos, é necessário ter-se uma informação fidedigna sobre as capacidades e conhecimentos anteriores que eles possuem.”

- A Avaliação Formativa permite ao professor verificar e identificar as evoluções e lacunas dos alunos, de forma a poder ajustar e adaptar o seu planeamento, e adequar os exercícios propostos aos alunos, alcançando não só o sucesso mas também a motivação dos mesmos. (Mascarenhas, 1995).

Segundo (Pacheco 1994, p.116), “a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objectivos de aprendizagem, tão só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno”

- A Avaliação Sumativa tem como objectivo verificar quais os objectivos que os alunos conseguiram alcançar dos propostos no planeamento e qual o nível em que se encontram, de forma a apurar o resultado final dos alunos. (Ribeiro, 1989, citado por Mascarenhas, 1995).

Segundo Abreu (2003), a Avaliação Sumativa foca-se no estudo dos resultados enquanto a Formativa pretende a apreciação da realização do ensino, podendo a avaliação constituir um importante veículo para o aperfeiçoamento dos alunos.

É através dos momentos de avaliação que o professor consegue recolher a informação necessária, verificando deste modo se o caminho antes planeado necessita de algum ajustamento, ou não, para o alcance das competências necessárias por parte dos alunos.

Segundo Pacheco (1998), independentemente da formalidade ou informalidade dos dados a recolher, o professor quando avalia o aluno deve apoiar-se em referências concretas e explícitas de modo clarificar as regras do jogo avaliativo.

No que diz respeito à metodologia da avaliação, esta deverá ser o espelho entre os procedimentos experimentais e naturais, adaptando-os a cada situação. (Cronbach, 1963, citado por Abreu, 2003)

Segundo o mesmo autor (Cronbach), avaliação é fundamentalmente a procura de informação e comunicação da mesma a que tem o dever de tomar decisões. Para ele a qualidade da avaliação é muito importante e deve acima de tudo prestar atenção à clareza, oportunidade, exactidão, amplitude e validade.

A comunicação dos dados da avaliação não deve nem pode ser abstracta nem sintética, deve sim possibilitar um conhecimento bastante próximo da realidade para que as decisões tomadas sejam um espelho daquilo que se avalia.

Segundo Tyler (1878, citado por Abreu 2003), a Avaliação deve consistir numa comparação constante entre os resultados e os objectivos programados para o ensino.

É nesta comparação constante que existe necessidade de planear o ensino, de forma a alcançar os objectivos propostos. É com os objectivos alcançados que se podem verificar os resultados, e caso estes não se encontrem de acordo com o desejado, altera-se o planeamento de forma a encontrar os resultados esperados e alcançar os objectivos pretendidos.

Capítulo II – Métodos e Procedimentos

2.1. Apresentação da Problemática

Este estudo enquadra-se na problemática das Metas de Aprendizagem. Com elas pretende-se um documento agregador e consequente, que não entrando em rutura com o “turbilhão” de documentos que as precederam, se constituísse como um instrumento curricular eficaz, no campo processual e no campo dos resultados.

Como tal, este estudo tem como finalidade identificar até que ponto é que as escolas e os seus agentes de ensino acompanham essas mudanças e as encaram como evoluções e de que formam estruturam o ensino para as acompanhar.

2.2. Objectivos da Pesquisa

É habitual ouvirmos dizer que a Avaliação é um instrumento fundamental e diferenciador para o sucesso escolar.

Tendo presente a importância que no actual sistema de ensino se atribui às metas de aprendizagem, embora de recente aplicação no meio escolar e por enquanto ainda e apenas até ao 3º Ciclo, resolvemos avaliar desde já a sua aplicação.

Em face da especificidade da matéria, e da sua recente introdução no meio escolar, foi necessário elaborar um questionário para recolha de opiniões que nos pudessem fornecer dados interpretativos, para análise e tratamento.

Neste estudo, podemos enunciar duas grandes vertentes em análise, sendo estas: o conhecimento das metas de aprendizagem por parte dos professores de Educação Física / Grupo; como são usadas e aplicadas no planeamento, avaliação e na prática lectiva dos mesmos.

O objectivo geral da pesquisa incide sobre as Metas de Aprendizagem, o conhecimento e a postura dos professores perante elas e como influenciam o planeamento anual dos professores.

Quanto aos objectivos específicos podemos enunciá-los tendo em conta o professor e o seu grupo disciplinar e, numa lógica de subordinação ao objectivo primordial, diferenciá-los do seguinte modo:

- Verificar a opinião dos professores de Educação Física face à introdução de Metas de Aprendizagem no Ensino;
- Verificar o conhecimento e a opinião dos professores sobre as Metas de Aprendizagem já publicadas, designadamente as vantagens e desvantagens da sua aplicação;
- Extrapolar sobre o conhecimento e a opinião que o grupo disciplinar tem sobre as Metas de Aprendizagem;
- Verificar qual o peso que as Metas de Aprendizagem têm no Planeamento Anual operado pelo grupo disciplinar.

2.2.1. Limitações do Estudo e Delimitações do Universo da Pesquisa

Temos consciência das limitações de um estudo desta natureza, pois que por um lado a matéria em avaliação ainda é recente, tal como nos demonstra os resultados obtidos nos inquéritos, em que 45 professores inquiridos, 12 (27%) ainda não conhecem as Metas de Aprendizagem. Por outro, não podemos generalizar os resultados, visto esta ser uma pequena amostra, e que apesar de nos poderem transmitir algumas sensibilidades, a sua importância restringe-se ao estudo em foco.

2.3. Design da Investigação

Definidos os objectivos e a problemática da pesquisa a partir da revisão da Literatura e o instrumento de recolha de dados (inquérito), estabelecemos o percurso metodológico que viríamos a cumprir:

1 - Elaboração do Pré-Teste e aplicação a 4 professores de quatro escolas de Lisboa, cujo resultado foi animador tornando-se passível de aplicar a uma amostra mais alargada.

2 – Distribuição e recolha pessoal dos questionários a 45 professores que participavam no Congresso Nacional de Ginástica: “Ginástica na Escola”, recentemente realizado em Vila

Real. Esta decisão prendeu-se com o facto de julgarmos ser um espaço ideal para a aplicação e recolha dos inquéritos, visto a população alvo do congresso ser Professores de Educação Física de todo o país.

3 – Elaboração dos quadros correspondentes a cada uma das questões com o subsequente tratamento estatístico descritivo a partir do estabelecimento de frequências de respostas e respectivas percentagens.

4 – Interpretação dos resultados.

2.4. Constituição da Amostra

Entregámos o inquérito a quarenta e cinco professores, de forma aleatória e não selectiva por não conhecermos os professores nem a sua proveniência, tendo sido de 100% a taxa de retorno. Para isso deslocámo-nos a um Congresso Nacional de Ginástica, direccionado para Professores de Educação Física, já que as condicionantes temporais eram muitas e, a amplitude do congresso nos poder fornecer uma amostra equilibrada em termos de género, tempo de serviço e proveniência geográfica.

Para concretizar a caracterização da amostra, colocámos duas questões que se relacionavam com o género e o tempo de serviço e, para além destas questões que já integravam o enunciado (anexo 1), foi pedido a cada um que indicasse a localidade onde exerciam a sua actividade. No que diz respeito à questão 1, onde era pedido que colocassem o seu género, das 45 respostas, 18 (40%) eram do sexo Feminino, e 27 (60%) do Masculino. Em relação à pergunta 2, sobre o tempo de serviço, 18 (40%) professores afirmaram encontrar-se no intervalo de 0 a 9 anos, 17 (37,8%) professores dos 10 aos 19 anos, 8 (17,8%) professores dos 20 aos 29 anos e apenas 2 (4,4%) professores afirmam encontrar-se nos 30 ou acima dos 30 anos de serviço.

Fomos também verificar de que forma a amostra se encontrava distribuída de acordo com a sua localização geográfica, e apurámos que apesar dos inquéritos terem sido aplicados em Vila Real, a maioria da amostra é de Lisboa e Vale do Tejo – 27 professores, o que dá um total de 60%; de seguida, da zona Norte obtivemos 10 respostas – 22%; Seguiu-se a zona

Centro, com 7 respostas – 16%; e por último a zona Sul, com apenas 1 professor, o que dá um total de 2%.

Podemos concluir que a Amostra é relativamente jovem pois possui maioritariamente menos de 19 anos de serviço, sendo que o escalão mais baixo é o que tem mais indivíduos. É maioritariamente masculina apesar de não haver grande discrepância de género. Constatámos que a distribuição geográfica dos inquiridos não se verificou de forma tão equilibrada, já que apenas um professor é proveniente da Região Sul apesar do nosso objectivo ser o de termos respostas que englobassem geograficamente o maior universo possível. O facto do Congresso se realizar no norte do país pode justificar este desfasamento. De qualquer dos modos, a grande maioria dos inquiridos pertence à zona da Grande Lisboa e Vale do Tejo.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1 Análise dos Dados

No que respeita à análise dos dados provenientes do inquérito, ela realizou-se em duas fases:

Primeiro a análise dos resultados entre as questões 1 e 6, com o total da amostra. Depois a análise dos resultados entre as questões 7 e 26 concentrou-se num total de 33 indivíduos que afirmaram conhecer as Metas de Aprendizagem e que poderiam a partir daí emitir juízos factuais e críticos sobre as mesmas. Dentro destas podemos ainda destacar as questões que vão da nº 23 à nº 26, que respeitam ao planeamento e à forma como as metas são integradas nele. (Exemplo de um inquérito respondido por um professor – Anexo 2)

O enunciado do inquérito foi elaborado para dois tipos de resposta: as respostas fechadas (Questões 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25) e as respostas abertas (Questões 4, 9, 20, 22, 24, 26). No que diz respeito às respostas fechadas, o tratamento foi feito através da obtenção da frequência das respostas e o sequente estabelecimento de percentagens. Em relação às respostas abertas, baseámo-nos em Bardin,

que nos indica que depois de agregar conjuntos de respostas semelhantes, analisámos as frequências de respostas dadas em cada critério estabelecido, obtendo assim dados quantitativos.

Passamos a apresentar os quadros elaborados a partir das respostas obtidas:

Questão 3: Concorda com o estabelecimento das Metas de Aprendizagem (M.A)?

<u>Concorda o estabelecimento das M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	68,9 %	31
Não	31,1 %	14
Total	100 %	45

Tabela 1 - Concorda com o estabelecimento das MA?

Questão 4: Se não concorda, porquê?

No que diz respeito a esta questão, as respostas obtidas agruparam-se em 3 grandes grupos, sendo estes:

<u>Se não concorda, porquê?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Não as conheço	64,3 %	9
Obriga os professores a transitar os alunos	7,1 %	1
Não se ajustam à realidade escolar	28,6 %	4
Total	100%	14

Tabela 2- Se não, porquê?

Questão 5: Conhece as Metas de Aprendizagem?

<u>Conhece as M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	73,3 %	33
Não	26,7 %	12
Total	100 %	45

Tabela 3 - Conhece as MA?

Questão 6: Se não conhece, porquê?

<u>Não conhece, porquê?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Não teve informação	33,3 %	4
Não teve sessão esclarecimento	33,3 %	4
Nunca foi falado na escola	33,3 %	4
Outro	0 %	0
Total	100 %	12

Tabela 4 - Se não conhece, porquê?

Questão 7: Quando conheceu as Metas de Aprendizagem?

<u>Quando conheceu as M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Ano 2009	36,36 %	12
Ano 2010	48,49 %	16
Ano 2011	15,15 %	5
Total	100 %	33

Tabela 5 - Quando conheceu as MA?

Questão 8: Onde conheceu as Metas de Aprendizagem?

<u>Onde conheceu as M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Escola	72,73 %	24
Site do Ministério da Educação	12,12 %	4
Site das Metas de Aprendizagem	9,09 %	3
Outro	6,06 %	2
Total	100 %	33

Tabela 6 - Onde conheceu as MA?

Questão 9: O que pensa das Metas de Aprendizagem?

<u>O que pensa das MA.</u>		Percentagem	Nº Respostas
Respostas Positivas	Uniformização (Ensino conteúdos, objectivos, estratégias)	6,08 %	2
Respostas Negativas			
Respostas Neutras		15,15 %	5
Respostas Positivas	Desenvolvimento do currículo (Planeamento)	30,30 %	10
Respostas Negativas			
Respostas Neutras		18,18 %	6
Respostas Positivas	Importantes, Positivas, Obrigatórias	12,12 %	4
Respostas Negativas			
Respostas Neutras		3 %	1
Respostas Positivas	Aplicabilidade, flexibilidade		
Respostas Negativas		6,08 %	2
Respostas Neutras			
Respostas Positivas	Condicionadoras, Redutoras, Redundantes		
Respostas Negativas		6,08 %	2
Respostas Neutras			
Respostas Positivas	Não tem opinião		
Respostas Negativas			
Respostas Neutras		3 %	1
Total		100 %	33

Tabela 7 - O que pensa das MA?

Questão 10: O grupo de Educação Física da escola onde trabalha conhece as Metas de Aprendizagem?

<u>O grupo EF da sua escola conhece as M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	63,63 %	21
Não	33,33 %	11
Total	100 %	33

Tabela 8 - O grupo de EF da sua escola conhece as MA?

Questão 11: A aceitação das Metas de Aprendizagem foi unânime?

<u>A aceitação das M.A foi unânime?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	57,57 %	19
Não	42,42 %	14
Total	100 %	33

Tabela 9 - A aceitação das MA foi unânime?

Questão 12: Se não, porquê?

<u>Se não foi, porquê?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Alguns professores não concordaram com a aplicação	64,28 %	9
Não aceitaram o documento	14,28 %	2
Outros	21,42 %	3
Total	100 %	14

Tabela 10 - Se não, porquê?

Questão 13: Acha que o documento das Metas de Aprendizagem é fácil de utilizar?

<u>Acha que o documento das MA é fácil utilizar?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	63,63 %	21
Não	33,33 %	11
Total	100 %	33

Tabela 11 - Acha que o documento das MA é fácil de se utilizar?

Questão 14: Se não, porquê?

<u>Se não, porquê?</u>	Percentagem	Nº Respostas
O documento não esta bem estruturado	0 %	0
Os objectivos não se adequam à realidade	63,64 %	7
Não são úteis ao ensino	18,18 %	2
Outros	18,18 %	2
Total	100 %	11

Tabela 12 - Se não, porquê?

Questão 15: Acha que as Metas de Aprendizagem são vantajosas?

<u>As M.A são vantajosas?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	93,97 %	31
Não	3,03 %	1
Total	100 %	33

Tabela 13 - As MA são vantajosas?

Questão 16: Quais as vantagens que as Metas de Aprendizagem oferecem?

<u>Quais as vantagens das M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Uniformizar o ensino	69,70 %	23
Tornar processo ensino facilitado	6,06 %	2
Apoio na gestão curricular	15,15 %	5
Planear estratégias para o ensino/avaliação	9,09 %	3
Outras	0 %	0
Total	100 %	33

Tabela 14 - Quais as vantagens das MA?

Questão 17: Quais as desvantagem que as Metas de Aprendizagem oferecem?

<u>Quais as desvantagens das M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
O estabelecimento das M.A condiciona o ensino	50%	5
Dificultam o planeamento anual de turma	22%	2
Outros	30%	3
Total	100%	10

Tabela 15 - Quais as desvantagens das MA?

Questão 18: Considera as Metas de Aprendizagem um documento importante? Porquê?

<u>Considera as MA um documento importante?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	87,88 %	29
Não	12,12 %	4
Total	100 %	33

Tabela 16 - Considera as MA importantes? Porquê?

Questão 19: Aplica as Metas de Aprendizagem no seu processo de ensino?

<u>Aplica as M.A no seu processo de ensino?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	63,63 %	21
Não	36,37 %	12
Total	100 %	33

Tabela 17 - Aplica as MA no seu processo ensino?

Questão 20: Se não, porquê?

<u>Se não as aplica, porquê?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Não foram, debatidas pelo grupo de EF	58,3 %	7
Não se encontram devidamente estruturadas	16,7 %	2
Não têm em conta o contexto específico dos alunos	25 %	3
Total	100%	12

Tabela 18 - Se não, porquê?

Questão 21: Se as aplica, esta satisfeito com a sua aplicação?

<u>Se as aplica, esta satisfeito com a aplicação?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	100%	21
Não	0%	0
Total	100%	21

Tabela 19 - Se as aplica, está satisfeito?

Questão 22: Se não, porquê?

Não está satisfeito, porquê?	Percentagem	Nº Respostas
-	100%	0
Total	100%	0

Tabela 20 - Se não, porquê?

Questão 23: O documento orientador do grupo (Planificação) foi elaborado como forma de atingir os objectivos propostos pelas Metas de Aprendizagem aos quais se propuseram?

<u>O documento orientador do grupo (Planificação) foi elaborado para atingir os objectivos propostos pelas M.A?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	63,64 %	21
Não	36,36 %	12
Total	100 %	33

Tabela 21 - – O documento orientador do grupo foi elabora para atingir as MA?

(O Documento orientador de grupo e planificado em conjunto pelos mesmos, para uniformizar o ensino na própria escola)

Questão 24: Essa planificação é apoiada em que documentos?

A planificação apoia-se em que documentos?	Percentagem	Nº Respostas
Manual Escolar	4,8 %	2
Metas de Aprendizagem	9,7 %	4
Normas de Referência	7,3 %	3
PNEF	44 %	18
Plano Anual Actividades	2,5 %	1
Plano Plurianual	9,7 %	4
Protocolo de Avaliação Inicial	2,5 %	1
Projecto Educativo Escolar	12,2 %	5
Projecto Curricular de Turma	7,3 %	3
Total	100 %	41

Tabela 22 - Essa planificação é apoiada em que documento?

Questão 25: A elaboração do Plano anual de turma tem como objectivo alcançar as Metas de Aprendizagem definidas em Grupo de Educação Física?

<u>A elaboração do Plano anual de turma tem como objectivo alcançar as M.A definidas em Grupo de EF?</u>	Percentagem	Nº Respostas
Sim	72,73%	24
Não	27,27%	9
Total	100%	33

Tabela 23 - A elaboração do plano anual de turma tem em conta os objectivos das MA?

(O plano anual de turma é feito pelo próprio professor da turma)

Questão 26: A realização do Plano anual de turma baseia-se noutros documentos?

A planificação apoia-se em que documentos?	Percentagem	Nº Respostas
Avaliação Inicial	18,20%	6
Manual Escolar	3,03%	1
Metas de Aprendizagem	6%	2
Projecto Curricular de Turma	9,10%	3
Projecto Curricular de Agrupamento	3,03%	1
PNEF	51,55%	17
Plano Plurianual	3,03%	1
Roulement de Instalações	3,03%	1
Não se apoia em nenhum documento	3,03%	1
Total	100%	33

Tabela 24 - A realização do Plano Anual de turma baseia-se em outros documentos?

Dos quadros apresentados fizemos a seguinte interpretação:

Nota: As percentagens apresentadas são aproximadas à unidade mais próxima para maior facilidade de leitura.

A grande maioria dos 45 professores (69%) que responderam ao inquérito concorda com o estabelecimento de MA, percentagem muito próxima do nº de professores que também as conhece (73%), o que significa que apenas 2 professores (4%) que conhecem as MA não concorda com a sua aplicação.

No que diz respeito às respostas relativas à pergunta 4 (se não concorda com o estabelecimento das Metas de Aprendizagem, porquê?) podemos deduzir que a sua discordância advém mais de questões de princípio do que propriamente do conhecimento real do documento existente, pois 64% dos professores não as conhece. Já a resposta “não se ajusta à realidade escolar” pode ter algum peso, pois pressupõe o conhecimento implícito das Metas.

As leituras seguintes foram elaboradas a partir de uma segunda amostra de 33 indivíduos, pois foi pedido aos inquiridos que não respondessem a mais questões caso não conhecessem as MA. Assim, partimos do pressuposto que as opiniões emitidas já se baseiam no conhecimento do documento e/ou até na sua aplicação prática.

Ainda relativamente ao conhecimento das MA, é evidente o peso da Escola quanto à passagem de informação proveniente dos Serviços Centrais do ME, uma vez que a Escola foi a responsável por dar a conhecer as MA em 73% dos casos. Também é evidente que este conhecimento é muito recente, pois quase metade dos 33 professores teve acesso a esse conhecimento no ano de 2010.

Sessenta e quatro por cento dos professores afirma que o seu grupo de Educação Física já conhece as MA, o que, embora sem se poderem retirar conclusões, é coerente com os 64%

de professores que dizem aplicar as MA na sua planificação. Este número sobe para os 100% quando questionados sobre a sua satisfação na aplicação das MA.

Questionados sobre a aceitação que as MA tiveram no seu grupo, 42% (14/33) dos professores julgam que elas não foram bem aceites pelos seus pares, sendo este um valor alto de rejeição. No entanto, confrontados com o motivo dessa rejeição, 65% dos professores atribuem-no à discordância da sua aplicação e não à rejeição do documento propriamente dito. Este valor também está conforme com os 0% de professores que, achando difícil a aplicação das MA, não acharam o documento mal estruturado mas sim que os objectivos eram desadequados. Julgamos que, de alguma forma, isto pode conter alguma contradição. De qualquer das formas, 64% dos professores responderam que o documento é de fácil aplicação.

Também existe concordância absoluta no nº de professores que afirma aplicar as MA e o nº de professores que afirma que elas fazem parte da planificação anual do seu grupo (64% para ambos os casos). Esse nº sobe para 72% na questão 25.

Existe também concordância nos valores obtidos às perguntas sobre a vantagem das MA (94% dos inquiridos responde positivamente) e a importância que lhes é reconhecida (88% responde positivamente).

Nesta análise, salientamos as opiniões emitidas pelos inquiridos no que respeita às vantagens e desvantagens das MA. 70% dos professores acha ser uma vantagem a “uniformização do ensino” que as MA possibilitam e apenas 24% dos professores referem como vantagem as questões ligadas à gestão e ao desenvolvimento do currículo; por outro lado, apenas 10 professores, desta amostra de 33, responderam à questão relacionada com as desvantagens das MA. 50% destas respostas concentra-se no condicionamento do ensino e 22% nas questões do desenvolvimento e gestão curricular.

A análise de conteúdo efetuada no quadro 9 revela uma posição marcadamente positiva por parte dos professores (48%) contra os 12% que manifestaram atitudes adversas às MA. Foram também contabilizadas as respostas que considerámos neutras por não terem emitido juízos de valor sobre o tema. De assinalar que a positividade das respostas se

concentrou, sobretudo no uso das Metas de aprendizagem enquanto instrumento de gestão do currículo.

Verificamos (quadro 23) que 64% dos professores já utilizam as metas de aprendizagem na sua planificação anual (confrontar com o quadro 25). No entanto, elas não representam um grande peso na sua estruturação, já que ele cabe ao Programa Nacional de Educação Física, análise que é confirmada pelos quadros nº 24 e nº 26. Tendo em conta que as Metas de Aprendizagem foram elaboradas numa linha de coerência com o Programa e ainda não houve uma faixa temporal que permitisse integrar as MA na avaliação diagnóstica de início de ciclo, não é de estranhar que estes resultados se revelem.

Conclusões e Sugestões

As Metas de Aprendizagem indicadas para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico são o culminar, no plano curricular, duma série de documentos produzidos pelo Ministério de Educação (ME) nas últimas décadas, e oferecem, uma grande autonomia de aplicação quer a nível individual, quer a nível das estruturas intermédias de orientação educativa, quer ainda no entrosamento com os documentos e as estruturas de topo dos Agrupamentos escolares.

Esta característica revela-se ainda na possibilidade de serem exploradas por agentes / estruturas com uma visão do ensino mais tendente para obtenção de resultados ou uma visão mais tendente para os processos. Na sequência formada pela avaliação sumativa e pela avaliação diagnóstica (na transição entre ciclos) pode desempenhar um papel relevante na redução de conflitos interciclos e usar essas informações com carácter formativo. Reiteramos a posição de Pacheco (1998), para quem, independentemente da formalidade ou informalidade dos dados a recolher, o professor quando avalia o aluno deve apoiar-se em referências concretas e explícitas de modo clarificar as regras do jogo.

Em jeito de conclusão, podemos inferir que a grande maioria dos professores de Educação Física concorda, conhece, planifica e aplica as Metas de Aprendizagem. Genericamente, os professores atribuem à inadequação dos objectivos emanados pelas MA a rejeição de muitos professores, mas curiosamente não atribuem essa mesma rejeição à má estruturação do documento.

Reagem muito positivamente à sua existência e reconhecem-lhe importância e vantagens, o que pressupõe um alto grau de expectativas quanto à sua implementação.

É notório o peso que o Programa Nacional detém nas planificações do grupo disciplinar mas, face à recente emissão das MA não é de estranhar. Até porque o Programa Nacional estabelece objectivos menos espaçados no tempo, enquanto as MA são pensadas para o ciclo de ensino, embora possam existir metas intermédias de carácter anual.

Como era afirmado em alguns questionários, a sua importância revelar-se-á no uso que as escolas e os professores souberem fazer delas: no saber aproveitar as possibilidades de autonomia que são oferecidas; no uso de todas as suas potencialidades, sem as tornar redutoras, por exemplo, em meras aferições do sucesso alcançado ou trabalhando-as sem intenções formativas; operacionalizando-as no sentido de conseguir uma verdadeira articulação curricular no plano horizontal e vertical.

Como sugestões, seria importante investigar se, de facto, as MA fazem parte das planificações dos grupos de Educação Física em amostras mais alargadas, se elas são trabalhadas de forma mais quantitativa ou qualitativa, se são integradas no currículo nas modalidades diagnóstica, formativa ou sumativa da avaliação, se os professores preferem uma avaliação mais normativa ou individual, se julgam que este é um documento que pode vir ainda a burocratizar mais a vida dos grupos disciplinares.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, M. (2003). *Formar para avaliar – Percepção de competências dos formandos para avaliar os alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. p. 13-19.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao Planear: Análise das Decisões Pré-interactivas de Panejamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. p. 48-50.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*; Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., Costa, F. (1990). A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. VI, nº 35 Janeiro/Fevereiro 90
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., Costa, F. (2001). *Reajustamento do Programa Educação Física do ensino básico 3º Ciclo*. Ministério da Educação p.10-27
- Cardim, J. (2000). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo. p. 33-37.
- Constantino, J. (1998). *A Actividade Física e a Promoção da Saúde das Populações*. In A Educação Para a Saúde, Rocha, L., Barata, J. Omniserviços. Colecção Ciências do Desporto, nº 1. Lisboa.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005). *Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Eurybase (2005), *O sistema Educativo em Portugal*. Eurydice: Comissão Europeia. p. 27-29.

- Ferreira, A. (2004). *O Ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. p. 199-200.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Universidade da Madeira. Licenciatura em Educação Física e Desporto.
- Januário, C (1984). Planeamento em Educação Física – Concepção de uma Unidade Didáctica. *Revista Horizonte*, Vol.1, nº3, Set-Out., p.91-95
- Januário, C (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C., Anacleto, F., Henrique, J. (2009). *Investigação educacional: o paradigma “pensamento do professor”*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiz, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa. Texto Editora.
- Maldonado, D., Hypolitto, D., Limongelli, A. (2008). O conhecimento dos professores de Educação Física sobre abordagens da Educação Física Escolar. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo. p.15.
- Marques, A., Galvão, C., Silva, I., Roldão M., Peralta, M., Leite, T (2009). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mascarenhas, L. (1995). Seminário em Desenvolvimento Curricular: *Planeamento em Educação Física – que Deliberações Pedagógicas*. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. p.19-61.
- Mendonça, I. (1988). *Como se faz e em que consiste o Planeamento de Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto. Asa Editores, SA. p. 99 - 101

- Pacheco, J. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, p. 111-132
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto. Porto Editora. Colecção Educação. p.116-117
- Ribeiro, A. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa. Texto Editora.
- Rocha, L., Mira, J., Comédias, J., Guimarães, M. (2009). *Metas de Aprendizagem – Educação Física*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A. (1988). *O planeamento em Educação Física – Analise dos Planos Anuais e de Unidade Didáctica dos Professores Estagiários no Ensino Preparatório, em 1987/88*. Monografia de Licenciatura, Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física. p. 14.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão. p.57
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*; 2ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

Bibliografia Electrónicas

- Alçada, I.(2009). Metas de Aprendizagem. Retirado: Outubro, 29, 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação. (2001). Departamento da Educação Básica. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Retirado: Junho, 25, 2011, de <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2009). Metas de Aprendizagem. Retirado: Junho, 25, 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Ministério da Saúde. (2003). *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem – Proposta Pedagógica: Avaliando a Acção*. Brasília. Retirado: Outubro, 25, 2011, de http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/form_ped_modulo_08.pdf

Legislação Consultada

- Decreto de Lei nº 45 810 de 9 de Julho de 1964
- Decreto de Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986

Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos Professores de Educação Física

Questionário

Este questionário insere-se numa tese de mestrado que se realiza na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto, e pretende saber qual o grau de aceitação das Metas de Aprendizagem nas escolas.

Pretendemos conhecer qual a sua opinião e a posição do grupo de Educação Física face ao conhecimento e aceitação das Metas de Aprendizagem.

1. Género

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Qual o seu tempo de serviço?

☐ 0 - 9 anos.

☐ 10 - 19 anos.

☐ 20 – 29 anos

☐ 30 ou mais anos.

3. Concorda com o Estabelecimento das Metas de Aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

4. Se não concorda, porquê?

5. Conhece as Metas de Aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

6. Se não, porquê?

☐ Nunca teve informação

☐ Não teve nenhuma sessão de esclarecimento

☐ Nunca foi falado na escola.

☐ Outro

(Se respondeu não, o seu questionário termina por aqui)

7. Quando conheceu as Metas de Aprendizagem?

☐ Ano 2009

☐ Ano 2010

☐ Ano 2011

8. Onde conheceu as Metas de Aprendizagem?

☐ Na escola

☐ No site do Ministério da Educação

☐ No site das Metas de Aprendizagem

☐ Outros

9. O que pensa das Metas de Aprendizagem?

10. O grupo de Educação Física da escola onde trabalha conhece as Metas de Aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

11. A aceitação do Documento das Metas de Aprendizagem foi unânime?

☐ Sim

☐ Não

12. Se não, porquê?

- ☐ Algum (s) professores não concordaram com a sua aplicação
- ☐ Não aceitam o documento
- ☐ Outros. Quais? _____

13. Acha que o Documento das Metas de Aprendizagem é fácil de utilizar?

- ☐ Sim ☐ Não

14. Se não, porquê?

- ☐ O documento não se encontra bem estruturado
- ☐ Os objectivos não estão adequados à realidade escolar
- ☐ Não são úteis ao ensino
- ☐ Outro. Quais? _____

15. Acha que as Metas de Aprendizagem são vantajosas?

- ☐ Sim ☐ Não

(Se sim, continue a responder ao questionário. Se não, passe para a pergunta 17)

16. Quais as vantagens que as Metas de Aprendizagem oferecem?

- ☐ Uniformiza o Ensino
- ☐ Torna o processo de ensino facilitado
- ☐ Apoio na gestão curricular
- ☐ Planear estratégias para o ensino/avaliação
- ☐ Outras. Quais? _____

17. Quais as desvantagens que as Metas de Aprendizagem oferecem?

- ☐ O estabelecimento das Metas condiciona o ensino
- ☐ Dificulta o planeamento anual de turma
- ☐ Outras. Quais? _____

18. Considera as Metas de Aprendizagem um documento importante?

Porquê?

☐

Sim

☐

Não

19. Aplica as Metas de Aprendizagem no seu processo de ensino?

☐

Sim

☐

Não

20. Se não, porquê?

21. Se as aplica, esta satisfeito com a sua aplicação?

☐

Sim

☐

Não

22. Se não, porquê?

23. O documento orientador do grupo (Planificação) foi elaborado como forma de atingir os objectivos propostos pelas Metas de Aprendizagem aos quais se propuseram?

☐

Sim

☐

Não

24. Essa planificação é apoiada em que documentos?

25. A elaboração do Plano anual de turma tem como objectivo alcançar as Metas de Aprendizagem definidas em Grupo de Educação Física?

☐

Sim

☐

Não

26. A realização do Plano anual de turma baseia-se noutros documentos?

Anexo 2 – Exemplo de um Questionário aplicado a um Professor de Educação Física

Questionário

Este questionário insere-se numa tese de mestrado que se realiza na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto, e pretende saber qual o grau de aceitação das Metas de Aprendizagem nas escolas.

Pretendemos conhecer qual a sua opinião e a posição do grupo de Educação Física face ao conhecimento e aceitação das Metas de Aprendizagem.

1. Género

☒

Feminino

☐

Masculino

2. Qual o seu tempo de serviço?

☒

0 - 9 anos.

☐

10 - 19 anos.

☐

20 – 29 anos

☐

30 ou mais anos.

3. Concorda com o Estabelecimento das Metas de Aprendizagem?

☒

Sim

☐

Não

4. Se não concorda, porquê?

5. Conhece as Metas de Aprendizagem?

☒

Sim

☐

Não

6. Se não, porquê?

☐

Nunca teve informação

☐

Não teve nenhuma sessão de esclarecimento

☐

Nunca foi falado na escola.

☐

Outro

(Se respondeu não, o seu questionário termina por aqui)

7. Quando conheceu as Metas de Aprendizagem?

☐

Ano 2009

☒

Ano 2010

☐

Ano 2011

8. Onde conheceu as Metas de Aprendizagem?

☒

Na escola

☐

No site do Ministério da Educação

☐

No site das Metas de Aprendizagem

☐

Outros

9. O que pensa das Metas de Aprendizagem?

Vêm relembrar os PNEF e relembra os docentes da existência do mesmo

10. O grupo de Educação Física da escola onde trabalha conhece as Metas de Aprendizagem?

☒

Sim

☐

Não

11. A aceitação do Documento das Metas de Aprendizagem foi unânime?

☒

Sim

☐

Não

12. Se não, porquê?

- ☐ Algum (s) professores não concordaram com a sua aplicação
- ☐ Não aceitam o documento
- ☐ Outros. Quais? _____

13. Acha que o Documento das Metas de Aprendizagem é fácil de utilizar?

- ☒ Sim ☐ Não

14. Se não, porquê?

- ☐ O documento não se encontra bem estruturado
- ☐ Os objectivos não estão adequados à realidade escolar
- ☐ Não são úteis ao ensino
- ☐ Outro. Quais? _____

15. Acha que as Metas de Aprendizagem são vantajosas?

- ☒ Sim ☐ Não

(Se sim, continue a responder ao questionário. Se não, passe para a pergunta 19)

16. Quais as vantagens que as Metas de Aprendizagem oferecem?

- ☒ Uniformiza o Ensino
- ☐ Torna o processo de ensino facilitado
- ☐ Apoio na gestão curricular
- ☐ Planear estratégias para o ensino/avaliação
- ☐ Outras. Quais? _____

17. Quais as desvantagens que as Metas de Aprendizagem oferecem?

- ☐ O estabelecimento das Metas condiciona o ensino
- ☐ Dificulta o planeamento anual de turma
- ☐ Outras. Quais? _____

18. Considera as Metas de Aprendizagem um documento importante?

Porquê?

☒

Sim

☐

Não

19. Aplica as Metas de Aprendizagem no seu processo de ensino?

☒

Sim

☐

Não

20. Se não, porquê?

21. Se as aplica, esta satisfeito com a sua aplicação?

☒

Sim

☐

Não

22. Se não, porquê?

23. O documento orientador do grupo (Planificação) foi elaborado como forma de atingir os objectivos propostos pelas Metas de Aprendizagem aos quais se propuseram?

☒

Sim

☐

Não

24. Essa planificação é apoiada em que documentos?

PNEF, Plano plurianual da escola

25. A elaboração do Plano anual de turma tem como objectivo alcançar as Metas de Aprendizagem definidas em Grupo de Educação Física?

☒

Sim

☐

Não

26. A realização do Plano anual de turma baseia-se noutros documentos?

PNEF e avaliação inicial
