



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

O Portefólio Multidisciplinar - movido através do conceito e-Portefólio - como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

**O Portefólio Multidisciplinar - movido através
do conceito e-Portefólio - como dispositivo
de integração curricular.
Contributos para o sucesso educativo.**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho Realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Maria da Torre
Carvalho Viana**

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Helga e à Helita

O futuro é o reflexo daquilo que desenhamos hoje.

Votos para que os vossos desenhos e pinturas reflectam o arco-íris que vem do passado e nos lancem para um futuro próximo, onde o horizonte parece estar ao alcance de todos.

Não deixem partir o vosso arco-íris sem pinceladas de vivas cores, sorrisos, sons e gestos que transbordem a vossa identidade.

Vivam cada momento como único e repleto de emoções e sensações.

Com Amor, Carinho e Firmeza do vosso “brinquedo preferido”.

Ao Jorge que entre *adagios* e *prestos* foi colaborando fazendo com que os *intermezzos* criassem harmonias dissonantes num profundo crescendo polifónico a caminho da *Coda* que parecia fazer-se ouvir, mas a resolução ausente perpetuou o final colmatando com uma cadência evitada deixando o caminho em aberto para uma nova caminhada.

Agradeço ao Mestre José Pacheco como colega de profissão e amigo especial que me patrocinou a possibilidade de ver parte das minhas crenças operacionalizadas e despoletou em mim, ainda mais, um maior desejo de ser eternamente estudante.

Agradeço a todos aqueles que directa ou indirectamente participaram neste estudo permitindo concretizar a tarefa a que nos propusemos.

Agradeço aos meus pais que numa simbiose de genes ao acaso criaram este ser que vive numa constante metamorfose fruto das interacções dos contextos vividos aconchegado da premissa necessária a qualquer educador do século XXI “O desejo constante de aprender - *eternel student*” e de ensinar, exercitando a capacidade de aprender e ensinar aos alunos de forma a que estes aprendam mais acerca de si próprios, para que possam construir uma nova identidade fundada em novas auto-imagens (Day, 2004).

À minha Orientadora, Doutora Isabel Viana, um agradecimento muito especial, pelo seu olhar crítico e divergente que me orientou no turbilhão de emoções, ajudando a dirimir os conflitos interiores na busca da racionalidade/cientificidade necessária para a realização deste trabalho, tendo permitido consolidar as experiências, as percepções e as conclusões objectivadas num mundo repleto de saberes emocionais, racionais e sociais, tal como adverte Damásio (1997).

Resumo

Este estudo visa partilhar a possibilidade da utilização do portefólio multidisciplinar como dispositivo de integração curricular movido através do conceito e-portefólio.

A motivação que nos levou a escolher o portefólio multidisciplinar, prende-se com a necessidade que sentimos para a aprendizagem e para o ensino, dado que estas se encontram numa relação dialógica, permitindo-nos simultaneamente ensinar e aprender, “a ensinar, também, se aprende” (Pienda, 2009: 21), promover a integração curricular e o nosso desenvolvimento pessoal e profissional aliado ao *eternal student*.

Decorre do enquadramento dado pela Sociedade em rede, da Informação e do Conhecimento, pelo *European Institute for E-learning* e pelo Programa – Ligar Portugal –, o qual refere que, em 2010, os estudantes devem ser portadores do e-portefólio, acrescido de todo o contexto tecnológico, da necessidade de articular a teoria e a prática e adequar estratégias globalizadas que são mais apelativas.

A natureza do estudo enquadra-se no paradigma qualitativo de cariz descritivo/interpretativo com características de investigação-acção. O trabalho empírico pautou-se pela confiança e empatia criada entre investigadora e participantes, tendo assumido o papel de investigadora participante. O desenho do estudo foi-se delineando, traçando uma trajectória flexível no respeito pelo contexto natural (Bodgan & Biklen, 1994).

Analisámos os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.

De acordo com as opiniões dos participantes intervenientes no estudo, o e-portefólio permite que todos aprendam. O e-portefólio revelou-se um veículo promotor de comunicação entre orientadores educativos, alunos e encarregados de educação, todavia carece que sejam ultrapassados os constrangimentos sentidos a fim de ser melhor rentabilizado.

Nesta teia de relações, foi possível observar indicadores de projectos integradores (tais como a integração das experiências, integração do social e integração do conhecimento), bem como uma participação parental sustentável, na medida em que os pais são encorajados a participar e estes participam de forma proactiva, a qual emerge como um dos pilares necessários ao sucesso.

Mediante os dados recolhidos, parece-nos pertinente integrar o portefólio multidisciplinar como dispositivo de integração curricular e promotor da mudança das práticas, bem como ser capaz de proporcionar uma visão mais holística do trabalho desenvolvido e apreendido.

Abstract

This study aims to share the possibility of using multidisciplinary portfolio curriculum integration as a device to move through the e-portfolio concept.

The motivation that led us to choose the multidisciplinary portfolio relates to the need for learning while teaching, as both are in a dialogic relationship, allowing us to simultaneously teach and learn, “when teaching, one also learns” (Pienda, 2009: 21), promoting curricular integration and our personal and professional development along with the *eternal student* concept.

It follows the guidelines given by the Company Network of Information and Knowledge, by the European Institute for E-learning and the Program - Connecting Portugal - which states that in 2010, students must hold the e-portfolio, plus all the technological context, the need to link theory and practice and adapt globalized strategies that are more appealing.

The nature of the study fits into the qualitative paradigm of both descriptive and interpretative nature which show action/research characteristics. The empirical work was guided by empathy and trust established between researcher and participants with me assuming the role of a participant researcher. The study design was to be delineated by drawing a flexible path which respects the natural context (Bodgan & Biklen, 1994).

We examined the constraints and capabilities that enable or limit the participation of students, teachers and parents in building the e-portfolio.

According to the views of participants involved in the study, the e-portfolio allows everyone to learn. The e-portfolio proved to be a vehicle that promotes communication between teachers, students and parents, but needs overcoming all constraints felt to be better effective. In this web of relationships, it was possible to observe integrating projects indicators (such as integration of experiences as well as social and knowledge integration) and even a sustainable parental involvement, to the extent that parents are encouraged to attend and actually participate in these proactively, with this participation emerging as one of the necessary pillars for success.

Through the collected data, it seems appropriate to integrate the portfolio as a device for multidisciplinary portfolio curriculum integration and as a promoter of changing practices as well as it being able to provide a more holistic view of work and meaning.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Lista dos anexos.....	x
Lista de siglas.....	xi
Lista de Abreviaturas:	xi
Índice de figuras.....	xii
Índice de tabelas	xii
Índice de gráficos	xii
Índice de quadros.....	xiii
Introdução.....	15
Capítulo I - Caracterização do estudo	19
Apresentação	20
1. Enquadramento legal	21
2. Problemática do estudo.....	23
2.1 Questões e objectivos	25
3. Conceitos-Chave	25
3.1 Portefólio	26
3.2 Portefólio Multidisciplinar.....	28
3.3 e-Portefólio.....	28
3.4 Avaliação	30
3.5 Currículo.....	31
3.6 Integração Curricular.....	33
3.7 Participação parental.....	33
Síntese.....	35
Capítulo II – Enquadramento teórico	37
Apresentação	38
1. Enquadramento político-legal.....	39

2. No traçado do portefólio – Portefólio Multidisciplinar – e-Portefólio	41
3. Integração Curricular como estratégia geradora do portefólio multidisciplinar	46
6.1 Escada de integração curricular de Harden.....	48
4. Projecto	50
4.1 “Uma incursão” pelo sentido do Projecto Integrador	51
5. A voz dos pais – Trilogia PAP (Pais – Alunos – Professores)	52
5.1 O papel da família	54
5.2 A influência da família nas aprendizagens.....	56
5.3 As Associações de Pais	58
6. Objectivo moral	60
7. Receptividade à Mudança.....	61
Síntese	63
Capítulo III – Metodologia do estudo	65
Apresentação	66
1. Natureza do estudo	67
1.1 Princípios metodológicos	68
1.2 Estudo de caso	69
2. Percurso: opções metodológicas	70
2.1 O papel do investigador	70
2.3 Opção pelo local do estudo	71
2.4 Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	72
2.4.1 Construção e validação dos instrumentos	73
2.4.2 A aplicação dos instrumentos	74
2.4.3 Outros instrumentos.....	76
2.5 Análise documental	77
2.6 Análise de dados.....	78
3. Contexto de realização do estudo	80

3.1	Arquitectura da escola	80
3.2	O Projecto Educativo da Escola	81
3.2.1	O perfil do orientador educativo	81
3.2.2	O perfil dos alunos (1.º, 2.º e 3.º núcleos)	82
3.2.3	Os dispositivos da escola	83
3.3	O Regulamento Interno	85
3.4	Breve caracterização da Associação de Pais.....	87
4.	Caracterização da <i>população</i> escolar e Recursos informáticos	88
4.1	Caracterização da população escolar	88
4.2	Caracterização da população docente	88
4.3	Caracterização da população estudantil e EE's.....	89
4.4	Recursos informáticos	89
4.5	Articulação/Parceria com outros projectos	90
5.	Implementação/Operacionalização do e-portefólio	90
5.1	Sensibilização da comunidade educativa – Mediação junto dos OE's	90
5.2	Encontros/Formação.....	91
5.3	Pesquisa e procedimentos de alojamento no <i>Moodle</i>	92
5.4	Implementação do <i>RePe</i> em tutoria	92
5.5	Transparência do processo e implicação da Associação de Pais	93
5.6	Encontro conjunto OE's, alunos, EE's e Investigadora.....	93
6.	Caracterização da população participante.....	93
7.	Caracterização do e-portefólio – <i>RePe</i> –.....	95
8.	Questões de ética na investigação	96
9.	Credibilidade.....	97
	Síntese	98
	Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados	99
	Apresentação	100

1. Primeira fase – fase exploratória	101
1.1 Diário de Bordo da Investigadora.....	102
1.2 Fóruns.....	104
1.3 Observações.....	105
1.4 Entrevista ao Mentor do Projecto.....	107
1.4.1 Um líder “desassossegador”	109
1.4.2 A crise como ingrediente da mudança	110
1.4.3 Cultura de projecto.....	111
1.4.4 Implementação do portefólio nos anos 90	112
1.4.5 Constrangimentos	112
2. Segunda fase - instrumentos utilizados	113
2.1 Questionários aos OE’s participantes	113
2.2 Entrevistas aos Pais e/ou Encarregados de Educação	116
2.3 Relatórios da plataforma	118
2.4 e-Portefólios dos alunos	120
2.5 Portefólios (Dossier individual do aluno)	122
3. Análise dos resultados.....	124
3.1 Representações dos OE’s.....	125
3.2 Perspectivas sobre o portefólio	127
3.3 Organização do trabalho na perspectiva do aluno	129
3.4 Organização do trabalho na perspectiva do Orientador Educativo	131
3.5 Implementação do e-portefólio em tutoria	133
3.6 Portefólio Multidisciplinar.....	135
3.7 Potencialidade do e-portefólio	138
3.8 Constrangimentos na operacionalização do e-portefólio.....	139
3.9 O domínio das TIC	141

3.10 Participação Parental	143
3.11 Perspectivas Futuras - Mudanças	148
Síntese	149
Considerações finais.....	153
Apresentação	154
1. Considerações finais	155
1.2 Limitações e potencialidades do estudo.....	159
1.3 Que futuro em termos de investigação?	159
1.3.1 Ao encontro da reflexão final com emergência de nova problematização.....	160
Referências Bibliográficas	162
Anexos	174

Lista dos anexos

Anexo I – Protocolo

Anexo II – Pedido ao Coordenador do Projecto para ter acesso aos referenciais internos, registos de avaliações e e-portefólios dos alunos que serão alvo de análise

Anexo III – Circular enviada aos Encarregados de Educação para autorizarem os educandos a participarem no estudo

Anexo IV – Pedido à Associação de Pais para participar em duas reuniões e apresentar o estudo

Anexo V – Pedido aos EE's para autorizarem a consulta dos e-portefólios dos seus educandos

Anexo VI – Guião da entrevista ao Mentor do Projecto

Anexo VII – Recolha de dados para a caracterização da escola

Anexo VIII – Levantamento das habilitações dos EE's da População participante

Anexo IX – Questionário a aplicar aos Orientadores Educativos

Anexo X – Guião da entrevista aos Encarregados de Educação

Anexo XI – Níveis de interdisciplinaridade

Anexo XII – Problemas usuais nas perguntas e Procedimentos a ter em conta Foddy (1996)

Anexo XIII – Mail enviado aos participantes

Anexo XIV – Descrição dos Princípios Fundadores do Projecto Educativo da Escola

Anexo XV – Perfil dos alunos

Anexo XVI – Síntese do Regulamento Interno

Anexo XVII – Cronograma do Trabalho de campo

Anexo XVIII – Quadro do e-portefólio

Lista de siglas

AC/SEL - Actividades culturais ou sócio-económicas locais

AP – Associação de Pais

CD – Conselho de Direcção

CG – Conselho de Gestão

CGP – Coordenador Geral de Projecto

CN – Coordenador de Núcleo

CP – Conselho de Projecto

CP/EE's – Conselho de Pais e Encarregados de Educação

DBI – Diário de Bordo da Investigadora

DEB – Departamento do Ensino Básico

EBI – Escola Básica Integrada

EE's – Encarregados de Educação

ElfEL - Europe Institute for E-Learning

JF – Junta de Freguesia

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAE – Mesa da Assembleia de Escola

MP – Mentor do Projecto

OE's – Orientadores Educativos

PD – Plano do Dia

PEE – Projecto Educativo da Escola

PQ – Plano da Quinzena

PT – Professor Tutor

RePe – Repositório de e-Portefólios educativos

RI – Regulamento Interno

SAE – Serviços de Administração Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Lista de Abreviaturas:

AC – Análise de Conteúdo | Artº - Artigo | Cap. – Capítulo | Dec-lei – Decreto lei | N.º - Número

Índice de figuras

Figura 1- Escada de integração curricular de Harden (2000)	48
Figura 2 - O e-Portefólio	63
Figura 3 - Princípios Fundadores do PEE.....	81
Figura 4 - Estrutura do Regulamento	85
Figura 5 - Núcleos	86
Figura 6 - Órgãos da escola	86
Figura 7 - População participante.....	94
Figura 8 - Interface do <i>RePe</i> (Separadores e área de Trabalho).....	96
Figura 9 - “Outono da vida” de ESA	99
Figura 10 - Instrumentos usados na primeira fase	102
Figura 11 - Instrumentos usados na segunda fase.....	113

Índice de tabelas

Tabela 1 - Anos de permanência na escola dos OE's	88
Tabela 2 - População estudantil	89
Tabela 3 - Totalidade dos actores referenciados no estudo	94
Tabela 4 - Fóruns de participação	105
Tabela 5 - Caracterização/Operacionalização do <i>RePe</i> - OE's.....	115
Tabela 6 - Dados biográficos dos EE's entrevistados	116
Tabela 7 - Percentagem dos OE's que participaram.....	119
Tabela 8 - Categorias assinaláveis no e-P1 e e-P2	120
Tabela 9 - Proposta de uma escala de Participação Parental	146

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Acessos à plataforma.....	118
Gráfico 2 - Acesso ao <i>RePe</i> do A29	142

Índice de quadros

Quadro 1 - Contextualização da utilização do portefólio.....	108
Quadro 2 - Constrangimentos surgidos anos 90	112
Quadro 3 - e-Portefólios	120
Quadro 4 - Representações dos OE's	125
Quadro 5 – Perspectivas sobre o portefólio	127
Quadro 6 - Organização do trabalho na perspectiva do aluno.....	130
Quadro 7 - Organização do trabalho na perspectiva do Orientador Educativo	132
Quadro 8 - Implementação do e-portefólio	134
Quadro 9 - Portefólio Multidisciplinar	135
Quadro 10 - Potencialidades do e-portefólio.....	138
Quadro 11 - Constrangimentos na operacionalização do e-portefólio	140
Quadro 12 - Participação Parental.....	143
Quadro 13 - Perspectivas Futuras - Mudanças.....	148

Introdução

Os professores vêem-se confrontados com mudanças drásticas nas suas práticas, levando à necessidade de uma formação que necessita usar as tecnologias de forma transversal, bem como tentar motivar os jovens para a aprendizagem.

As comunidades de aprendizagem já não estão “confinadas à sala de aula, mas podem ser constituídas através do espaço virtual da tecnologia” (Hargreaves; Earl & Ryan, 2001: 188).

Deste modo, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento, visto que crianças e jovens têm à sua disposição meios que lhes patrocinam informações actualizáveis quase ao segundo. “A escola e os professores foram apanhados numa transformação mundial a nível político, tecnológico, cultural, moral e de vida quotidiana” (*idem, ibidem*: 78).

É exigida à escola uma resposta para os problemas que se fazem sentir, a qual tem de adequar estratégias, devendo estas ser apelativas, dado que concorrem com ela outros meios de comunicação muito atractivos.

Inspirada em organismos internacionais, a tutela decreta legislação favorável à utilização das tecnologias fazendo com que a escola se modernize e opte por metodologias mais activas.

Trata-se de um cenário que evidencia uma maior diversidade de estratégias, a possibilidade da criação de comunidades em rede, rentabilizar a inteligência colectiva e maior articulação do local com o global. Com destaque para a possibilidade da transferibilidade e do desenvolvimento de competências, a estimulação do trabalho colaborativo, a utilização de linguagem actualizada, maior facilidade na pesquisa, contacto com a tecnologia de ponta, o que torna todo o processo de aprendizagem mais apelativo e significativo, uma vez que decorre no e do contexto social das TIC.

É promovida uma maior comunicação entre todos (pais, alunos e professores), onde a co-responsabilização será uma meta a atingir.

A motivação para a aprendizagem e para o ensino encontram-se numa relação dialógica que pode ser enriquecida pela participação parental. Augura-se a mudança das práticas, perspectivado por um traço bipolar, onde todos os intervenientes aprendem.

A necessidade de, em 2010, todos os estudantes europeus serem portadores de um portefólio é evidenciada, internacionalmente, pelo *European Institute for E-learning* (EIFEL)¹ e

¹ <http://www.europortfolio.org/> ; <http://www.eife-l.org/>

nacionalmente pelo Programa Nacional para a Sociedade de Informação – Ligar Portugal², acrescida da legislação e estratégias globalizadas que dão maior enfoque às TIC e à articulação do individual com o organizacional.

Assim sendo, evidencia-se a generalização do dossier individual electrónico, e-portefólio, do estudante que termina a escolaridade obrigatória. Nele devem constar os trabalhos relevantes nos diferentes domínios: artístico, científico, tecnológico, desportivo, entre outros.

Daqui emerge a necessidade da modernização e abertura do ambiente escolar, criando ambientes de trabalho virtuais para os estudantes, documentos de apoio em formato electrónico, sistemas de acompanhamento dos alunos por pais e professores e a participação em projectos de cooperação nacionais e internacionais.

Os profissionais de educação têm necessidade de adequar estratégias e metodologias que possam respeitar os interesses nacionais e pessoais do sujeito aprendente, permitindo o desenvolvimento de competências. Trata-se de uma tarefa complexa que solicita e valoriza a construção de saberes, partindo-se de processos reflexivos e participados, onde professores e alunos são co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, emergindo uma *cumplicidade útil* entre o desenvolvimento integrado do aluno e o desenvolvimento profissional do professor (Viana, 2007).

Pressupõe-se que todas as áreas curriculares actuem em convergência para uma visão global e integradora do currículo visando a criação de um Projecto Curricular Integrado, do qual emerge a realização de actividades integradoras, que se desenvolvam através de uma metodologia de investigação de problemas com uma abordagem globalizadora, permitindo a emergência de competências-chave (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006).

Espera-se que os alunos adquiram as competências essenciais para que se tornem cidadãos activos, críticos, criativos, respeitando a sua identidade e a dos outros no saber, no saber fazer, no saber estar, no ser, no saber agir e no saber decidir, *na acção e para a acção*.

No cenário traçado, integra-se este estudo que retrata a implementação do portefólio multidisciplinar numa Escola Básica Integrada (EBI) do norte. A ferramenta utilizada serve-se da plataforma *Moodle*. Foi criada pela ESE de Santarém em parceria com a DGDIC.

Com base no propósito que temos vindo a enunciar, **as questões** deste estudo são:

² <http://www.ligarportugal.pt/> Programa de acção integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo: Mobilizar a sociedade de Informação e do Conhecimento.

- De que forma o portefólio é um dispositivo de aprendizagem e de avaliação com carácter bipolar, que promove a mudança de práticas entre professores e alunos?
- De que forma o portefólio multidisciplinar é um dispositivo de integração curricular?
- De que forma implementar um e-portefólio co-responsabilizando alunos, professores e pais?
- Quais as características que o e-portefólio deve ter para promover o sucesso entre todos os participantes?

De acordo com estas questões, emergem os seguintes **objectivos**, que nos orientaram em todo o processo:

- a) Analisar potencialidades e constrangimentos que possibilitam ou limitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.
- b) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo.
- c) Identificar características de projectos integradores.
- d) Organizar um programa de e-portefólios multidisciplinares, teoricamente fundamentado e adequado à prática.

O referencial teórico apresentado visa obter uma visão caleidoscópica do conhecimento, na qual o aluno é o centro de toda a aprendizagem. As relações instituídas são fluidas de co-responsabilização, promovendo a trilogia PAP (Pais, Alunos e Professores).

Tendo por base o contexto que pretendíamos estudar e a compreensão do fenómeno em causa, considerámos que a metodologia que melhor se adequou se insere no paradigma qualitativo de cariz descritivo/interpretativo com características de investigação-acção.

No que concerne à organização da dissertação, esta, estrutura-se em quatro capítulos.

Capítulo I – *Caracterização geral do estudo* - Neste capítulo apresentamos o enquadramento legal do estudo. Anunciamos as questões e os objectivos que nos orientaram na operacionalização. Por último, são explicitados os conceitos-chave do estudo.

Capítulo II – *Enquadramento Teórico* – Neste capítulo apresentamos o quadro teórico que orienta o estudo. Numa visão holística do conhecimento, será alvo de referência a literatura que nos orientou na operacionalização de todo o processo, bem como na interpretação dos dados recolhidos.

Capítulo III – *Enquadramento Metodológico* – Neste capítulo explicitamos o trabalho empírico, onde são apresentadas as opções metodológicas. Os instrumentos usados na recolha

de dados mereceram especial destaque, tendo sido feita a diferenciação entre instrumentos criados e outros instrumentos. De seguida procedemos à caracterização do local do estudo e da população participante.

Tendo como foco a comunicação entre os vários participantes da comunidade educativa apresentamos, de forma sumária, a Associação de Pais da escola, que é o garante do Projecto Educativo da Escola (PEE). Neste capítulo realizamos, também, a caracterização do e-portefólio – *RePe* – ferramenta utilizada para a implementação do portefólio multidisciplinar, terminando com a referência às questões de ética e credibilidade.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados – Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados por instrumento, tendo em conta os objectivos delineados para cada um deles, os quais emergiram como operacionalização das questões iniciais. Numa perspectiva da compreensão do fenómeno estudado são apresentadas as falas dos entrevistados, permitindo ficar mais próximos dos significados atribuídos, pelo que são apresentados quadros que permitem uma discussão dos dados. Realizamos a triangulação dos dados para uma melhor clarificação da informação veiculada através dos vários instrumentos. Utilizamos a análise de conteúdo respigando os princípios de Vala (1986); Esteves (2006) e Bardin (2008), utilizámos, também, o programa informático NVivo versão 8.0, programa de análise de conteúdo que perfilha os princípios de Bardin.

Considerações finais – Explicitamos as considerações finais do estudo. Apresentamos, ainda, as limitações e potencialidades do trabalho, sugestões para futuras investigações que são reforçadas pelo ponto *Ao encontro da reflexão final*, a qual suscita nova problematização para possíveis investigações de carácter longitudinal.

Capítulo I - Caracterização do estudo

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.
Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

Apresentação

Neste capítulo começamos por explicitar o enquadramento legal do estudo. No ponto dois, a problemática em estudo, seguidas das questões e os objectivos que permitiram a sua operacionalização. Por último, expomos os conceitos-chave (descritores relevantes) que dão cobertura ao estudo.

1. Enquadramento legal

Preocupados com as mudanças que se operam na sociedade, a tutela vai decretando legislação que permita a todos os cidadãos terem uma educação de qualidade (Lei de Bases do Sistema Educativo, Currículo Nacional do Ensino Básico, DL. N.º 6/2001).

Da legislação emana a importância do desenvolvimento do espírito crítico, de práticas democráticas, do envolvimento de todos nos processos educativos, dando especial destaque aos alunos, docentes e famílias.

Decorre a necessidade de articulação não só dos participantes, mas também dos processos, dos meios e do currículo ser integrado de forma real e significativa.

De modo a operacionalizar as intencionalidades previstas na LBSE e a restante legislação é dado um enfoque especial aos temas transversais, os quais devem ser trabalhados e articulados entre si. Parte-se de uma abordagem de problemas e do desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar, permitindo a integração natural das aprendizagens específicas das diferentes áreas do conhecimento. Neste processo, as *Tecnologias de Informação e da Comunicação*, embora de carácter instrumental, integram o currículo nacional.

Paralelamente é dado realce à educação para a cidadania, ao domínio da língua portuguesa e à valorização da dimensão humana do trabalho, sendo, mais uma vez, reforçado o uso das TIC como formações transdisciplinares. Estas últimas devem conduzir à certificação e aquisição das competências básicas neste domínio.

Neste sentido, parece-nos, então, pertinente referir que as TIC serão, aqui, utilizadas não como objecto de estudo, mas sim como um dispositivo natural que decorre das transformações que se operam na sociedade devendo estar ao serviço de todas as áreas curriculares

³ in Dec-lei N.º 6/2001- Artigo 6º - Formações transdisciplinares - ponto 2.

disciplinares e não disciplinares, preparando e rentabilizando os recursos que são colocados à disposição das escolas, em particular, e na sociedade, em geral.

Vários organismos nacionais⁴ e internacionais⁵ preocupados com a certificação, a transparência, a mobilidade e a transferência de conhecimentos lançam desafios que permitam a todos os participantes verem reconhecidas as suas competências. Neste contexto surge o portefólio movido através do conceito e-portefólio, o qual integra aprendizagens formais e não formais, permitindo o respeito pela individualidade de cada um.

A necessidade de em 2010 todos os estudantes europeus serem portadores de um e-portefólio é evidenciada, internacionalmente, pelo *European Institute for E-learning* (EIfEL)⁶ e, nacionalmente, pelo Programa Nacional para a Sociedade de Informação – Ligar Portugal⁷, acrescida da legislação e estratégias globalizadas que dão maior enfoque às TIC e à articulação do individual com o organizacional, o qual evidencia uma maior diversidade de estratégias, a possibilidade da criação de comunidades em rede, rentabilizar a inteligência colectiva, maior articulação do local com o global. É dado destaque para a possibilidade da transferibilidade, ao desenvolvimento de competências, à estimulação do trabalho colaborativo, à utilização de linguagem actualizada, maior facilidade na pesquisa, contacto com a tecnologia de ponta, o que torna todo o processo mais apelativo e significativo, uma vez que decorre no e do contexto social das TIC.

Sá-Chaves (2005: 13) refere que “Os ‘Portefólios’ Reflexivos (também) trazem gente dentro” e Alves (2009a) menciona que cada portefólio é gente em maturação.

Comummente encontrámos literatura sobre portefólios disciplinares, continuando com as paredes estanques e herméticas das diferentes disciplinas, mas, no que concerne à literatura sobre portefólios multidisciplinares, ela é escassa ou quase inexistente.

Deste modo, no ponto seguinte apresentamos o problema do estudo, o qual emerge do contexto apresentado.

⁴ Administração Central, Sociedade em rede, da Informação e do Conhecimento.

⁵ *European Institute for E-learning* (EIfEL).

⁶ <http://www.europortfolio.org/>; <http://www.eife-l.org/>

⁷ <http://www.ligarportugal.pt/> Programa de acção integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo: Mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento.

2. Problemática do estudo

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar na avaliação.

É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Freire (2007: 71)

Ao longo dos tempos, constata-se uma mudança no conceito de escola e do profissional da educação. De acordo com Estrela (2001: 121) aos professores são acrescentadas as funções de educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico de desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social.

No que concerne à avaliação, esta é encarada numa outra perspectiva, passando a constituir-se como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno⁸. Apresenta as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica deve articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar; a avaliação formativa, por sua vez, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem e a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos⁹.

De acordo com a nova reorganização curricular devem emergir novas abordagens sócio-construtivas e ecológicas, nas quais o currículo deve ser entendido como um projecto aberto, flexível e integrado; a escola que aprende na reflexão e na avaliação participada em interacção com a comunidade. Os professores tornam-se construtores críticos do currículo; os alunos transformam-se em construtores críticos do conhecimento, numa lógica de desenvolvimento de

⁸ in dec-lei N.º 6/2001, Capítulo III, artigo 12, ponto 1.

⁹ in Dec-lei 6/2001, artigo 13º

competências, nomeadamente do *aprender a aprender* e da cidadania activa; e a inovação emerge dum processo “complexo, dinâmico e aberto de construção cultural, social e política de mudança” (Alonso, 2006: 2).

Concomitantemente, a autora (*idem*: 3) apela à criação de “contextos ecológicos acolhedores de diversas experiências/saberes desafiadores, da procura, da crítica, da autonomia, da partilha, os quais são indispensáveis para a aprendizagem ao longo da vida”, pelo que é fundamental a estimulação da competência de *aprender a aprender*, na qual está presente a auto-regulação da aprendizagem, que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, através da aquisição de estratégias metacognitivas para organizar autonomamente este processo.

Neste contexto, os profissionais de educação têm necessidade de adequar estratégias e metodologias que possam respeitar os interesses nacionais e pessoais do sujeito aprendente, permitindo o desenvolvimento de competências. Trata-se de uma tarefa complexa que solicita e valoriza a construção de saberes, partindo-se de processos reflexivos e participados, onde professores e alunos são co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, emergindo uma *cumplicidade útil* entre o desenvolvimento integrado do aluno e o desenvolvimento profissional do professor (Viana, 2007).

De acordo com o supracitado, pressupõe-se que todas as áreas curriculares actuem em convergência para uma visão global e integradora do currículo visando a criação de um Projecto Curricular Integrado, do qual emerge a realização de actividades integradoras, que se desenvolvam através de uma metodologia de investigação de problemas com uma abordagem globalizadora permitindo a emergência de competências-chave (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006).

No contexto apresentado, articulando a legislação, o contexto actual, a necessidade de mudança de práticas que respeitem o aluno, o desenvolvimento profissional do professor e o contexto social das TIC, identificamos o problema do nosso estudo:

Em que medida, o portefólio multidisciplinar, é um forte dispositivo de integração curricular, de aprendizagem e de avaliação, no qual todos os participantes aprendem promovendo a mudança de práticas, numa dialéctica constante rumo à reconstrução social, onde os projectos integradores visam o sucesso?

2.1 Questões e objectivos

Com a realização deste estudo procuramos compreender se o Portefólio Multidisciplinar, movido através do conceito e-portefólio, fomenta a integração curricular, articulando as várias áreas disciplinares e não disciplinares, rompendo com as paredes estanques das mesmas. Observar se através de projectos integradores são mobilizadas as várias áreas do conhecimento, estimulando as competências essenciais para que os cidadãos se tornem em cidadãos activos, críticos, criativos, respeitando a sua identidade e a dos outros no saber, no saber fazer, no saber estar, no ser, no saber agir e no saber decidir, *na acção e para a acção*.

Com base no propósito que temos vindo a enunciar, **as questões** deste estudo são:

- De que forma o portefólio é um dispositivo de aprendizagem e de avaliação com carácter bipolar, que promove a mudança de práticas entre professores e alunos?
- De que forma o portefólio multidisciplinar é um dispositivo de integração curricular?
- De que forma implementar um e-portefólio co-responsabilizando alunos, professores e pais?
- Quais as características do e-portefólio para promover o sucesso entre todos os participantes?

De acordo com estas questões, emergem os seguintes **objectivos**:

- a) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.
- b) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo.
- c) Identificar características de projectos integradores.
- d) Organizar um programa de e-portefólios multidisciplinares, teoricamente fundamentado e adequado à prática.

3. Conceitos-Chave

Para melhor situar os conceitos-chave no contexto do estudo, dada a polissemia que os diferentes campos dos saberes podem adquirir, pretendemos delimitar o sentido que lhes atribuímos. Começamos por os enunciar para de seguida passar a explicitar os sentidos

atribuídos: Portefólio, Portefólio Multidisciplinar, e-Portefólio, Avaliação, Currículo, Integração curricular, Participação parental.

3.1 Portefólio

O conceito de portefólio nasceu no seio das artes. Este tinha como grande finalidade apresentar o trabalho desenvolvido pelo artista consistindo numa mostra de trabalhos onde estavam evidenciadas as características, a *performance* e a identidade do seu autor.

Etimologicamente a palavra deriva do latim, do verbo *portare*, o qual significa transportar e do nome *folium*, palavra da terceira declinação, ou seja, folha. Poderemos dizer que no sentido real das palavras é um “porta-folhas”.

Numa fase embrionária, o portefólio não ultrapassava a fase da selecção, carecendo da reflexão criteriosa, a qual permite passar a um estágio superior. A avaliação do seu conteúdo estava a cargo daqueles que o recebiam, totalmente afastados do processo, do contexto, das dificuldades que emergiram aquando a sua construção. Todavia mesmo nesta fase, a identidade do seu autor estava bem presente, reflectindo o gosto pessoal, as suas evidências, as suas competências, “soltas” do carácter da avaliação.

Associado à educação, este surgiu na Europa nos anos 90. Inicialmente o portefólio aparece associado à avaliação e como alternativa à emergência de novos paradigmas da avaliação, onde se questionava como desenvolver uma avaliação baseada na perspectiva de valores, atitudes e conhecimentos, os quais são indissociáveis. O portefólio surge como alternativa aos métodos tradicionais onde vigoravam os momentos pontuais de avaliação (testes escritos), os quais não permitiam ter uma noção holística do aluno (Fernandes, 1993; Klenowski, 2002; Barrett, 2005, 2006, 2007 e 2008). É reclamada, também, uma maior interacção entre professor e aluno, bem como a noção de que avaliar é aprender. Surge, deste modo, o entendimento de que a avaliação não deve ser um entrave às oportunidades de aprendizagem do aluno, antes pelo contrário esta deve “constituir um meio privilegiado de a promover, de a melhorar” (Fernandes, 1993: 10). Logo, aprendizagem é avaliação e avaliação é aprendizagem.

Ao portefólio são reconhecidas várias potencialidades. Apoiando-nos em Fernandes (1993); Perrenoud (2001); Klenowski (2002); Bernardes & Miranda (2003); Leite & Fernandes (2003); Villas Boas (2006); passamos a explicitá-las:

- É uma *Escola de competências*;

- É um excelente recurso de apoio às práticas dos professores;
- Permite passar do discurso do saber ao discurso do fazer;
- Permite a diversificação da formação dos alunos;
- Estimula o pensamento; a competência da organização; a tomada de decisões; a capacidade de auto-avaliação; a sistematização de percursos de construção da aprendizagem; a definição, pelo próprio, de objectivos, de estratégias a seguir e lança a si mesmo desafios;
- Implica a reflexão para conhecer, actuar, mudar, melhorar;
- Envolve as fases: colecção, selecção e reflexão;
- Permite a socialização – há momentos de partilha do seu conteúdo com colegas, alunos, pais e outros;
- Permite a simbiose das tarefas da avaliação com as da aprendizagem;
- Os alunos têm possibilidade de mostrar o que sabem e são capazes de fazer e não apenas o que não sabem. “Princípio da positividade da avaliação.”
- Permite melhorar a auto-estima dos alunos, já que estes mostram as aprendizagens conseguidas e não só deficiências ou dificuldades;
- Implica o princípio da continuidade – é construído e reconstruído ao longo do tempo;
- Tem um carácter longitudinal – Possibilita a construção de uma memória/percurso;
- É pessoal, pois adequa-se a cada aluno;
- Faculta aos professores um conhecimento holístico do desenvolvimento dos alunos e da forma como o currículo foi desenvolvido.

Cada portefólio é uma criação única, na medida em que o aluno selecciona as evidências das aprendizagens e inclui as reflexões sobre o processo desenvolvido (Barton & Collins, 1997).

Alves (2009a) refere que

Para uns é considerado um instrumento de avaliação, para outros, um método de aprendizagem. Para nós, *é um verdadeiro constructo da aprendizagem onde se concilia e integra a verdadeira avaliação e onde podemos encontrar a fundamentação teórica e prática do processo de aprendizagem.*

Em suma, trata-se de uma metodologia auto-reguladora de aprendizagem e da avaliação, veículo integrador do currículo, onde constam as aprendizagens apreendidas de forma significativa, as dificuldades de operacionalização, diferentes modos de expressão e documentos de formatos variados, o qual apresenta um carácter bipolar, na medida em que os participantes

aprendem de forma dialógica. A negociação é um dos princípios fundamentais que permite adquirir o diálogo entre formador e formando (Villas Boas, 2008).

De acordo com Sá-Chaves (2005), o portefólio permite conseguir índices de qualidade mais elevados.

3.2 Portefólio Multidisciplinar

Consultando estudos realizados, verificámos que os estudos iniciais prendiam-se com as questões relativas ao facto do portefólio ser de avaliação e/ou de aprendizagem, por outro lado, constatámos que os mesmos estavam aferidos apenas a uma área disciplinar (e.g. Matemática, Português, Inglês, entre outras), pelo que enunciamos a emergência de um novo conceito que é o *portefólio multidisciplinar*.

Deste modo, inspirados em vários autores (Harden, 2000; Santomé, 2000; Klenowski, 2002; Beane, 2003; Barrett, 2005; Villas Boas, 2006), apresentamos o nosso entendimento do *portefólio multidisciplinar*. Trata-se de uma metodologia de trabalho que apresenta as características do portefólio acrescido de projectos integradores onde são articuladas as várias dimensões “integração das experiências, integração do social, integração do conhecimento e integração como concepção curricular” (Beane, 2003: 03), sem considerar as fronteiras das áreas de estudo. O conhecimento emerge como um todo, vislumbrado por diferentes olhares devidamente contextualizados. As relações emergem não no sentido de superioridade, mas sim de complementaridade (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2003).

3.3 e-Portefólio

As designações associadas ao e-portefólio são várias: havendo algumas diferenças entre o e-portefólio, o digifólio, o portefólio digital e webfólio. Estas terminologias, por vezes, aparecem associadas ao facto de terem a base de dados alojadas na internet ou simplesmente serem desenvolvidas no computador, carecendo de maior acessibilidade visto não terem uma ligação à internet. Nestes casos, o transporte do e-portefólio faz-se através de um cdrom, DVD ou pendisk.

O e-portefólio reveste-se de todas as características do portefólio acrescido das potencialidades que nos oferecem as TIC, nomeadamente: mobilidade, transferabilidade, acessibilidade, certificação, transparência do processo, maior facilidade de comunicação, interacção, colaboração em rede, feedback atempado, articulação do local com o global, carácter dialógico com possibilidade de ser actualizado ao longo da vida, não esquecendo que

este está sujeito aos propósitos inicialmente definidos. Apresenta as mesmas fases do portefólio: recolher, seleccionar, reflectir, acrescida da publicação.

Barbas (2006: 34) define e-portefólio como

documento digital com características fluidas (movimento, espaço integrador e transformação da temporalidade dos fluxos) e multimodais (a nível da construção, recepção e divulgação) que descreve o percurso de aprendizagem do cidadão ao longo da vida.

Em conformidade com o ePortConsortium¹⁰ (2003: 39) há desafios que necessitam ser ultrapassados, nomeadamente as questões que se prendem com o hardware e software, segurança e privacidade, propriedade intelectual, usabilidade, avaliação, aceitação, manuseamento das expectativas e os termos de manutenção. Segundo Dias (2007: 43) torna-se necessário a escolha por componentes que permitam a interoperabilidade, entendendo-se esta pelo acesso

à informação acerca dos utilizadores e dos dados criados pelos mesmos, a padronização das estruturas, a partilha, a autenticação e autorização de serviços, a delineação de dados entre as comunidades educacionais, o reforço da viabilidade, dos direitos de IP e da manutenção dos trabalhos.

No portal do ePortfolio aparecem mencionados quatro tipos de e-portefólios:

e-P's de desenvolvimento: Construídos na perspectiva de “work in progress” e têm como objectivo promover a reflexão.

e-P's de acesso: Reflectem as competências do cidadão. Permitem articular o conhecimento dos estudantes em diferentes contextos.

e-P's de apresentação: Construídos para apresentar a futuros empregadores.

e-P's híbridos: Apresentam as várias características dos anteriores.

Os portefólios digitais ou e-portefólios, quando acedidos permitem aferir o que o estudante sabe, o que é capaz de fazer e o que aprendeu. Toda esta informação fica acessível aos professores, colegas, pais, e até à comunidade, dependendo das circunstâncias e objectivos pretendidos. O estudante tem liberdade para construir o seu conhecimento, escolher os melhores trabalhos, opinar sobre os temas em estudo ou em debate, reflectir sobre a sua aprendizagem, assumindo o papel central e activo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Júnior & Coutinho, 2008: 143).

¹⁰ http://www.eportconsortium.org/Uploads/whitepaperV1_0.pdf

3.4 Avaliação

A avaliação deve articular o passado, o presente e o futuro. De acordo com Méndez (2002: 10), a avaliação deverá “configurar uma concepção exigente e articulada da avaliação das aprendizagens subordinadas à sua primordial e incontornável função: servir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.”

A avaliação formativa tem como função primordial a regulação do ensino aprendizagem. Esta distancia-se de medir, quantificar, classificar, examinar ou aplicar testes (Pacheco, 1995; Méndez, 2002; Scallon, 2003; Alves, 2004). Deve ser entendida como uma actividade crítica de aprendizagem, na qual todos aprendem (Méndez, 2002: 16)¹¹.

Vários autores (De Ketele, 1993; Zeichner, 1993; Pacheco, 1998; Fernandes, 2008; Villas Boas, 2008) apelam à dimensão formativa, uma vez que é esta que fornece o feedback dando a conhecer os aspectos positivos e negativos aos alunos. É a partir daqui que é reformulado o trabalho pedagógico do professor, o qual toma o aluno como referência (Villas Boas, 2008). A avaliação formativa torna-se numa grande aliada do aluno e do professor.

Villas Boas (*idem*: 19) averba: “Avaliar é necessário. O principal objectivo disso é ter como foco a aprendizagem não somente de alunos, mas também de professores.” Dando enfoque à verdadeira função que a avaliação deve ter e a qual se pauta pelo carácter bipolar, permitindo o desenvolvimento pessoal do aluno e do professor, acrescido do desenvolvimento profissional.

A auto-avaliação é feita pelo próprio aprendente. Para Alves (2006: 18/19), esta está

ao serviço de uma aprendizagem significativa, é afirmar a sua identidade sem ocultar a alteridade. Aprender a auto-avaliar-se é deitar um olhar crítico sobre si, sendo possível apenas se apoiado em critérios de avaliação, negociados e apropriados, conduzindo a uma tomada de decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado. O conhecimento dos critérios, ou procedimentos das tarefas, que funcionam como as regras do jogo, é um trunfo determinante no êxito da acção.

A auto-avaliação é uma componente importante da avaliação formativa, sendo entendida como um *continuum* em que o aluno é responsabilizado pela sua aprendizagem (Hadji, 1994; Alves, 2006; Villas Boas, 2008). Ela é dinâmica e interactiva, ajuda a aprender *na acção* e *na interacção* com os outros permitindo desenvolver o espírito crítico. Os alunos são chamados a avaliarem-se, existindo a partilha desta tarefa tão árdua, com o professor e o próprio encarregado de educação.

¹¹“O professor aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que põe em funcionamento. O aluno aprende a partir da, e com, a própria avaliação e correcção, com a informação reflectida que o professor lhe oferece, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora.”

De acordo com Villas Boas¹², ainda há muito que fazer no campo da avaliação, considerando que é preciso virar a escola do “avesso por meio da avaliação.”¹³

Partindo deste princípio, todos devem redefinir os seus papéis. O professor passa a ser um orientador e criador de situações de aprendizagem, nas quais são integradas actividades e trabalhos de aprendizagem de conteúdos científicos e específicos, restituindo ao aluno a decisão do que quer aprender e como.

A avaliação deverá ter um carácter dialéctico, democrático, transformador, num contexto ecológico, no qual reina a alegria, a liberdade e a responsabilidade de todos.

Para que este propósito seja alcançado é necessário que várias instituições se unam, criando redes de trabalho para que em conjunto possa sobressair a universalidade tão desejada pela globalização, mas respeitando o indivíduo como ser único e irrepitível que interage sem perder a individualidade num contexto local, regional, nacional e internacional.

Em síntese, avaliar é a promoção do desenvolvimento pessoal e do conhecimento apreendido e/ou da competência desenvolvida em conformidade com os critérios estabelecidos.

3.5 Currículo

Pacheco (2001: 63) discute o currículo através de três perspectivas: a técnica – plano de acção que se destina à obtenção de resultados com três momentos distintos: elaboração, implementação e avaliação; a prática – currículo como projecto, fruto de uma “racionalidade prática” e a crítica – da interdependência do processo de desenvolvimento do currículo como uma problemática onde os diversos participantes negociam os conteúdos curriculares.

Tadeu da Silva (2000: 40) considera que a perspectiva fenomenológica do currículo é a mais radical das perspectivas críticas, uma vez que rompe com a epistemologia tradicional. O currículo é “o local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. É visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.” É destacado o - Aqui e Agora -.

Pinar (2007) socorre-se da psicanálise e da perspectiva autobiográfica, investiga formas pelas quais a subjectividade e a identidade são formadas. Dá um sentido renovado à palavra

¹² in mail de 19 de Maio de 2008.

¹³Nele discuto com mais profundidade a auto-avaliação por entender que este procedimento é imprescindível para a formação do cidadão capaz de ter inserção social crítica.”

currículo, tendo-se apoiado no verbo que deriva do latim, *currere*, permitindo um sentido mais abrangente o qual não se limita à vida escolar, mas à vida na sua totalidade. Na perspectiva de Pinar, o método autobiográfico *currere* permite relacionar o individual com o social, apresentando uma perspectiva formativa e autotransformativa. Advoga, ainda, que há uma maior compreensão de si num agir consciente, responsável e comprometido.

Pacheco (2005: 52) defende que o currículo “é um projecto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento”, refere, ainda, que é essencial “compreender que no processo de transformação curricular há diversos critérios a adoptar, pois traduzir uma área de conhecimento numa disciplina escolar exige a ponderação de factores de diversa ordem, relacionados com os contextos escolares, com a estrutura dos campos epistemológicos e com a estrutura psicológica dos aprendentes.”

Pacheco (*idem*: 54) menciona que a estrutura curricular tem diversos contextos e três níveis de decisão (contexto político-administrativo – no âmbito da administração central – contexto de gestão – no âmbito da escola e da administração regional – e contexto de realização – no âmbito da sala de aula), nos quais se inserem as fases de desenvolvimento do currículo.

Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista o facto de que o estudo do currículo deve, em última análise, dizer respeito às relações entre as duas perspectivas do currículo, entre intenção e realidade, para ligar eficazmente a teoria e a prática do currículo (Stenhouse, 1984).

Tal como refere Pacheco (2001: 20), o currículo

apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e de desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade, interdependência entre o que se decide a 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 interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares,...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

E, para terminar, em jeito de síntese, gostaríamos de citar Tadeu da Silva (2000: 155) que refere:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é o documento de identidade.

3.6 Integração Curricular

Apresentamos este conceito-chave mais breve em jeito de definição, na medida em que será aprofundado no capítulo II.

A integração curricular é uma abordagem integrada do currículo alternativa à abordagem por disciplinas. Esta abordagem permite a articulação real entre a escola e a vida, tendo centros organizadores que estabelecem relações em várias direcções, as quais articulam a dimensão pessoal e social. É dado enfoque às experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006; Viana, 2007).

3.7 Participação parental

Uma das preocupações da legislação¹⁴ é “trazer os pais para dentro da escola”, pelo que vai atribuindo direitos para que estes vejam reconhecido o seu papel. Dentro deste contexto, é usual vermos associada a emergência de novas cidadanias, onde é feita a distinção entre *cidadania atribuída* e *cidadania reclamada*.

Historicamente, este processo começou com o *pai colaborador* na década de 70, tendo ganho forma nos anos 80 e transformou-se em *pai parceiro* na década de 90. É suposto que o *pai parceiro* estabeleça uma relação escola-família proactiva, trabalhando lado a lado com os professores num projecto amplo de educação das crianças (Stoer & Cortesão, 2005).

O *pai responsável* é o mais informado, mais implicado e que tem um papel activo na educação dos seus filhos enquanto o *pai colaborador* responde às exigências da escola, ajudando o professor sem desafiar a sua autonomia (Cortesão, 2005).

Os pais da *cidadania atribuída*¹⁵ (*pais responsáveis/pais parceiros*) questionam a escola no que esta pode oferecer para poder fazer avançar o projecto individual e grupal, independentemente das lógicas do estatal e/ou do mercado e os pais da *cidadania reclamada* tendem a ser os pais-fiscalizadores da pedagogia (Silva & Stoer, 2005).

Em Portugal é cada vez mais usual vermos pais e alunos mais reivindicativos, em que estes se recusam ver-se como objectos do Estado (*idem*, 2005).

¹⁴ Constituição de 1976; Decreto-lei 125/82 de 22 de Abril; Decreto-lei 372/90 de 27 de Novembro; Decreto-lei 172/91; Despacho Normativo 98-A/92; Decreto-lei 301/93 de 1 de Agosto.

¹⁵ Itálico nosso.

Os autores (*idem*: 25) defendem que “a reconfiguração da relação escola-família passa pela reconfiguração da cidadania numa época em que o contrato social da modernidade se encontra, ele próprio, em vias de reconfiguração.”

Por conseguinte, Davies (2005) relata-nos alguns estudos feitos nos EUA, onde há a emergência do *activismo cívico*, onde os pais são entendidos como mediadores. A escola torna-se num lugar-comum, onde os pais são parceiros. Nalguns casos mencionados, nomeadamente em escolas excepcionais, os esforços realizados por todos são chamados de participação, envolvimento, colaboração ou parceria. Davies (*idem*: 32) considera que

Uma renovação do activismo cívico dirigida a mudar as escolas necessita da liderança dos pais e de outros na comunidade que queiram trabalhar para uma agenda progressiva de mudança da comunidade.

Refere, ainda, que o activismo comunitário pretende “instaurar poder e apoio comunitário suficientes para responsabilizar escolas, regiões escolares e governos estatais pelo baixo desempenho dos alunos.” (*idem*: 36).

Por todo o mundo há relatos da necessidade da participação e emergência de direitos. No Reino Unido, a Carta dos Pais (1991; 1994), “confere aos pais o direito de saber, de escolher, de receber relatórios, de se queixarem e de terem influência na escolarização dos seus filhos” (Stanley & Wyness, 2005: 51). Não obstante, a “abertura” gera possibilidades para as relações da escola-família, mas pode gerar, também, “problemas, pois, por vezes, os pais são vistos como estando a imiscuir-se no ensino” (*idem*: 71). Todavia, este aspecto é considerado como um custo inevitável da construção de relações com os pais e da atenção prestada às crianças.

Contudo, os autores (*idem*: 72) referem que “A vantagem parece pender para o lado dos professores e o *empowerment* dos pais parece ser um mito.” Alertam, ainda, para o facto de “Embora os pais sejam agora mais proeminentes nos corpos gerentes da escola, não se sabe se os pais dirigentes estão a seguir aqui os interesses dos pais” (*idem*: 97), dado que os pais dirigentes tendem a confiar na experiência dos professores.

Nos últimos anos, a tutela tem tentado reestruturar esta relação, não obstante reiteramos Silva e Stoer (*idem*: 25) quanto à reconfiguração desta relação escola-família, visto que está inerente a “reconfiguração da cidadania numa época em que o contrato social da modernidade se encontra, ele próprio, em vias de reconfiguração.”

Esta tensão é problematizada por Stoer & Cortesão (2005: 86) que referem que a

tensão entre *modernidade* e *identidade*, inerente ao processo de construção do *pai responsável*. Reduzir este fosso significa confrontar esta tensão. Isto, por seu turno, significa confrontar o processo homogeneizador da modernização (que inevitavelmente tenta marginalizar a diversidade) e descobrir formas de rearticular constante e democraticamente a comunidade educativa.

Os autores referem, ainda, que as relações entre a escola e a família parecem assumir características muito diversificadas, variando com os grupos socioculturais que frequentam a escola e com os tipos de posicionamento que os professores, as escolas e as famílias podem contribuir para uma maior compreensão dos problemas do sucesso/insucesso de grupos mais desfavorecidos.

Síntese

No delinear dos vários conceitos-chave, ressalta a necessidade de articulação entre os professores, alunos e EE's, acrescido da emergência de novas metodologias que respeitem o indivíduo, o contexto e as finalidades da LBSE. A sociedade vive transformações complexas e reclama à escola a modernização, dado o contexto tecnológico que se faz sentir.

Apesar das várias tentativas que a administração tem feito para que a mudança aconteça (mudança *topdown*) e esta seja operacionalizada nos diversos contextos, dotando as escolas com novos recursos, fomentando e fornecendo formação aos professores, permitindo que sejam adoptadas e adequadas estratégias, diferentes metodologias, estará a escola preparada para dar resposta às necessidades de cada aluno respeitando a sua identidade no mundo globalizado em que estamos?

Na criação das diversas relações do currículo, será o portefólio multidisciplinar o trampolim para a verdadeira integração curricular?

São atribuídos novos direitos para que a democracia vigore, bem como a participação parental, não obstante, estarão as escolas e a sociedade preparadas para o aparecimento dessas novas funções?

No cenário apresentado, verifica-se que há todo um contexto emergente que permite uma abertura da escola ao uso das tecnologias e de diferentes metodologias de trabalho pelo que nos propomos a estudar o problema apresentado.

No capítulo que se segue apresentamos o enquadramento teórico do estudo.

Capítulo II – Enquadramento teórico

“Cem vezes todos os dias lembro a mim mesmo que minha vida interior e exterior, depende dos trabalhos de outros homens, vivos ou mortos, e que devo esforçar-me a fim de devolver na mesma medida que recebi.”

(Einstein, 1903)

Apresentação

O capítulo II remete-nos para o enquadramento teórico que sustentará a problematização do nosso estudo.

Começamos pelo enquadramento político-legal, onde são apresentadas as medidas que sustentam este fenómeno, a saber “ePortfolio para todos” objectivo¹⁶ para 2010 lançado em 2003 por ElfEL.

De seguida, retomamos o nosso objecto de estudo, fazendo um traçado do portefólio e portefólio multidisciplinar que é movido no conceito e-portefólio. Recuperamos, ainda, o conceito de integração curricular que é sucedido pela voz dos pais, a qual emerge das novas relações existentes na escola, devendo estas ser repletas de intensa comunicação.

Na procura do sucesso para todos, as famílias são co-responsabilizadas pelo processo de aprendizagem dos seus educandos.

Estudo de Pienda & Pérez (2005) comprova que há uma estreita relação entre as expectativas criadas e o sucesso académico conseguido.

Concomitantemente, para que estes possam exercer democraticamente os direitos que lhes são averbados e articulando o contexto social que se vive, promovemos a trilogia PAP envolta de comunicação.

A terminar falamos da “receptividade à mudança” que poderá mais facilmente ser conseguida se nos pautarmos pelo “objectivo moral”, dado que poderá promover uma melhoria nas aprendizagens de quem aprende e de quem ensina, “A ensinar também se aprende” (Pienda, 2009: 21).

1. Enquadramento político-legal

Como já foi referido na contextualização do estudo, verifica-se todo um contexto legal emergente para que as mudanças das práticas se adequem às problemáticas sentidas na sociedade vigente. Na legislação, nomeadamente, LBSE, Currículo Nacional do Ensino Básico (Decreto-lei N.º 6/2001), transparece a necessidade da utilização das TIC de forma transversal permitindo aos alunos a aquisição de competências neste domínio, bem como a adequação de

¹⁶ O principal objectivo da Campanha de 2010 é de que em 2010 todos os cidadãos europeus tenham acesso a um ePortfolio, dando-lhes a possibilidade de aproveitar os benefícios do ePortfolio pode trazer.

metodologias mais activas. Por sua vez, os compromissos assumidos nacional e internacionalmente, implicam que a escola assumira uma postura de abertura e de actualização constante, trabalhando, também, a competência da aprendizagem ao longo da vida. Mais importante do que a simples transmissão de conhecimentos, dever-se-á dotar os alunos com as competências no domínio das TIC, bem como a dimensão humana do trabalho e a formação para a cidadania.

Apresentamos de seguida algumas medidas adoptadas, legislação e instituições que dão cobertura a este fenómeno:

- ❖ Missão para a Sociedade da Informação (1996). Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação – Ministério da Ciência e Tecnologia;

- ❖ A criação da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS);

- ❖ O lançamento do Programa Cidades Digitais;

- ❖ A aprovação de um regime de deduções fiscais para aquisição de computadores, software e acesso à Internet em casa;

- ❖ O lançamento da Iniciativa Nacional para o Comércio Electrónico;

- ❖ A Iniciativa Nacional para os Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade de Informação;

- ❖ Missão Computadores, Redes e Internet nas Escolas (CRIE). Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular <http://www.crie.minedu.pt>;

- ❖ Programa Nónio XXI - Destinado à produção, aplicação e utilização generalizada das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo <http://nonio.crie.minedu.pt/oficial/docubase1.htm>;

- ❖ Programa Nacional para a Sociedade de Informação – Ligar Portugal. (2005) <http://www.ligarportugal.pt> (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior);

- ❖ Plano Tecnológico Educativo¹⁷ (PTE – 2005 - 2009). <http://www.planotecnologico.pt>;

- ❖ Projecto Mais-Escola.pt enquadrado no Plano Tecnológico da Educação;

¹⁷ “O Plano Tecnológico é uma agenda de mudança para a sociedade portuguesa que visa mobilizar as empresas, as famílias e as instituições para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta.” A sua aplicação iniciou-se com a entrada em funções do XVII Governo Constitucional, sendo considerada como prioridade.

- ❖ Orientações da DGDIC (2007/2008) para a introdução das TIC nas Áreas Curriculares não Disciplinares do 8º ano;
- ❖ *European Institute for E-learning* (EIfEL¹⁸). – <http://www.eife-l.org>

Como é possível verificar há todo um conjunto de medidas e legislação que promovem um contexto favorável à emergência das tecnologias, o que permite mais facilmente a sua propagação e a mudança de prática onde as mesmas sejam rentabilizadas.

2. No traçado do portefólio – Portefólio Multidisciplinar – e-Portefólio

Ao longo dos tempos, o conceito portefólio foi-se adequando aos contextos. Começou por ser a apresentação de um produto final, passando a uma prática de avaliação inovadora e hoje em dia poderemos referir que se trata de uma metodologia que estabelece uma relação intrínseca entre aprendizagem e avaliação.

Ao longo destas duas décadas, houve uma evolução no conceito, sendo utilizado em diferentes contextos (pessoais, aprendizagem, avaliação, profissionais, de apresentação, entre outros), bem como no seu formato, tendo começado pelo formato de papel, passando a e-portefólio, usando os computadores e a digifólio, webfólio, havendo nestes casos a necessidade de utilização da internet (Love, Mckean & Gathercoal, 2004).

Emana da legislação a necessidade da actualização constante de metodologias, da adequação das práticas ao contexto, ao indivíduo, da necessidade de entendermos o conhecimento como um todo, onde a soma das partes é maior que o todo, onde à semelhança dos participantes, das pessoas que existem em cada ser, devem ser respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem, as diferentes culturas, onde tudo interage sem perder a individualidade (Alves, 2009a).

De acordo com as tendências actuais, veicula uma maior responsabilidade de todos os participantes, deixando desta de estar apenas a cargo do professor, passando o aprendente a ser *detentor* do seu processo de ensino aprendizagem e da avaliação. Concomitantemente, o respeito pela identidade e pelos diferentes ritmos de aprendizagens buscam a necessidade da utilização de metodologias e estratégias diversificadas com o intuito de se obter o sucesso real para todos.

¹⁸ Organização europeia sem fins lucrativos, cuja missão é apoiar as organizações, as comunidades e indivíduos na construção de uma economia do conhecimento, bem como uma sociedade de aprendizagem através de práticas inovadoras, reflexivas, o desenvolvimento profissional e a utilização de conhecimentos, tecnologias de informação e aprendizagem. É o líder do consórcio do Europortfolio.

O currículo é “entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (LBSE).

A integração do currículo e da avaliação asseguram que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Neste contexto, o portefólio reflecte-se como um dispositivo capaz de responder à diversidade que é exigida, permitindo a integração curricular e a avaliação de forma harmoniosa e progressiva. Não esquecendo que em qualquer situação pedagógica, o aluno deve ser o centro e o professor deve ser um mentor que ajuda o aluno na sua busca de saber (Relatório Unesco, 1998).

2.1 A sua mais-valia – carácter bipolar

É nossa convicção que aprendizagem e avaliação estão intimamente relacionadas, não existindo uma sem a outra. Estas não ocorrem apenas para os alunos, mas também para os professores, pois ambos aprendem no decorrer dos vários procedimentos, como no caso da auto-reflexão das aprendizagens, as quais demonstram que são muito vantajosas, não só para os alunos, como também para os professores (Leite & Fernandes, 2002; Sá-Chaves, 2005).

O trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não apenas o trabalho consigo mesmo, pelo que deverá ser criada uma forma em que a avaliação possa ser partilhada com os alunos (Freire, 2007; Villas Boas, 2008).

Freire (2007: 69) explicita que “...*aprender* é uma aventura criadora. (...) Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se não faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” Neste sentido, “...toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (*idem, ibidem*).

Também, o portefólio apresenta um carácter bipolar, pois ambos os participantes aprendem e avaliam. O professor para orientar, respeitando os interesses e ritmos do sujeito aprendente tem de procurar estratégias diversificadas que permitam que este cresça acabando por ter um efeito positivo sobre o próprio professor, o qual lhe permite o desenvolvimento pessoal e profissional.

Freire (2007: 70) menciona que

a educação é gnosiológica, é directiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha actividade docente.

Por sua vez, Villas Boas (2008: 25) explicita a importância que tem o facto de o aluno se sentir proprietário do que faz e para isso ele deve “participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho: seu, da sua turma e da escola.”

2.2 Na Senda do Portefólio Multidisciplinar

Partindo dos princípios inerentes à integração curricular, à necessidade de criação de ambientes ecológicos, ao respeito pela individualidade, à necessidade de trabalhar o conhecimento como um todo, projectos integrados, apontamos o portefólio multidisciplinar como um projecto que promove relações nos vários sentidos, tornando-o conhecimento mais completo e significativo.

Harden (2000) refere que o conhecimento numa abordagem multidisciplinar transcende as fronteiras disciplinares e que os problemas e as tarefas podem ser um foco para o ensino integrado. No entanto, o conhecimento continua a ser visto através da lente de temas ou de disciplinas. As disciplinas preservam a sua identidade, bem como os procedimentos da disciplina, os quais são abordados na perspectiva da especialização. As contribuições de cada disciplina tornam-se visíveis através dos currículos e dos horários das disciplinas e, não obstante, há a perda de alguma autonomia.

2.3 (Re)conceptualização – O portefólio movido através do conceito e-portefólio

Olhando os diferentes contextos que nos rodeiam, torna-se impensável não adequar e rentabilizar as TIC, as quais se revelam como um “ingrediente” que motiva crianças, jovens e adultos. Apesar da diferente terminologia utilizada e dadas as suas características específicas (digifólio, webfólio, bloguefólio), hoje em dia, o termo e-portefólio está generalizado fazendo a simbiose entre o computador e a internet, permitindo o fácil acesso e maior comunicabilidade entre os vários actores (pais, professores e alunos). Por outro lado, tem acrescido outras vantagens ao portefólio de papel, no que concerne aos diferentes tipos de ficheiros que podem

ser integrados (texto, fotos, filmes, ficheiros em PowerPoint, Excel, criação de hiperligações, entre outros), criação de ambientes mais apelativos, maior facilidade de feedback, possibilidade de publicar os trabalhos, uma vez que apresenta novas funcionalidades e potencialidades. Nesta linha de pensamento, este carece de reconceptualização da terminologia, devendo ser entendido que o portefólio é movido através do conceito e-portefólio, visto ter como suporte o formato digital, permitindo integrar as TIC de forma transversal, tal como está consagrado na legislação, bem como para rentabilizar recursos e estar em conformidade com as exigências da sociedade actual.

É possível aferir as suas potencialidades através dos sites <http://www.eife-l.org>, <http://www.eportconsortium.org/>, os quais se encontram em constante actualização.

2.4 Investigações realizadas no âmbito do portefólio, e-portefólio, digifólio, webfólio

Consultando estudos, comunicações e bibliotecas digitais, foi possível verificar que foram feitas várias investigações as quais permitiram a projecção da utilização do portefólio. Refira-se que a maior parte destas dissertações de mestrado e algumas teses de doutoramento são normalmente aplicadas a uma área disciplinar, tendo em maior frequência a Matemática, seguindo-se as Línguas, Supervisão Pedagógica e depois com menor frequência no Jardim de Infância, Educação Visual e Tecnológica e Artes (e.g. Coelho, 2000; Martins, 2002; Almeida, 2003; Batista, 2004; Menino, 2004; Parente, 2004; Martins, 2006; Alves, 2007; Silva, 2007; Almeida, 2008; Fonseca, 2008; Martins, 2008; Martins, 2009; Guedes, 2009).

Refira-se que nos últimos anos tem havido uma proliferação de investigações nesta área, as quais permitem divulgar os estudos que almejam a mudança de práticas.

Constatou-se que a investigadora Sá-Chaves da Universidade de Aveiro, também, apresentou trabalhos que referem a utilização desta metodologia nos cursos de formação inicial de professores.

Costa, Raleiras, Peralta, Rodrigues (2006) apresentam um estudo que refere que em Portugal o portefólio conta com uma participação, ainda muito reduzida, ficando praticamente a cargo do ensino superior.

No que diz respeito ao portefólio digital – digifólio – portefólio online –, há registos de utilização na Faculdade de Ciências do Porto, com o *Digital Portfolios* nos cursos de Química (*idem*).

No que concerne ao webfólio é uma ferramenta que apresenta os

produtos realizados pelo aluno, conferindo uma dimensão processual ao trabalho do aluno através da realização de reflexões pessoais ao longo do processo de formação. É o caso da proposta de actividades aos alunos das disciplinas de Tecnologias Educativas da Licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, (*idem*: 53).

Paralelamente, com a emergência das tecnologias surgem sítios (sites) e blogues onde é possível encontrar informações sobre o portefólio (e.g. www.mocho.pt – Portal do Ensino das Ciências e Cultura Científica; <http://nonio.eses.pt/eportefolio>, - Centro Nónio da Escola Superior de Santarém) e <http://portefolios.no.sapo.pt> – Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) criado em 1997, na sequência de estudos e projectos do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Incide prioritariamente nos conceitos da “reflexão” e “autonomia”.

Em conformidade com Costa (2006), os primeiros estudos, ainda, recaem muito sobre as vantagens do portefólio como instrumento de avaliação, demonstrando que tanto professores como investigadores ainda se estão a apropriar desta metodologia. Não obstante, são notórias as vantagens que esta metodologia oferece tanto em termos de aprendizagem como de desenvolvimento pessoal e profissional. Todavia para que isso aconteça é necessário que haja “por parte dos professores, a aquisição e desenvolvimento de competências específicas de gestão curricular e de avaliação das aprendizagens sem as quais a sua eficácia ficará longe dos objectivos ambicionados” (*idem*: 54).

Apesar dos esforços implementados na procura de fundamentação teórica e de estudos referentes ao *portefólio multidisciplinar* em bibliotecas digitais e junto de investigadores nacionais e internacionais, nomeadamente Costa, Fernandes e Villas Boas, não obtivemos fundamentação nesse sentido, pelo que propomos este conceito como novo e de alguma forma justificar a ausência de fundamentação teórica neste conceito.

É de referir que estes investigadores, via email, forneceram-nos documentos relativos ao portefólio, digifólio e e-portefólio contribuindo de forma significativa para o nosso estudo.

Ao longo de vários estudos perpassa uma das características mais evidenciadas, a qual se prende com a maior possibilidade de comunicação entre professores, alunos e pais.

Costa, Raleiras, Peralta & Rodrigues (2006) evidenciam as potencialidades da utilização do portefólio e o uso das TIC, através do estudo efectuado com o Projecto DigiFolio, um projecto europeu, referindo-o como um excelente meio de comunicação.

Pessoa & Lencastre (2006: 89) demonstram que a “utilização do portefólio em educação assenta na necessidade de valorizar as vozes e os caminhos das aprendizagens.” As autoras fazem a distinção das ferramentas em três grupos: coordenação, administração e de comunicação (o email, os fóruns, o diário de bordo e os portefólios).

Constata-se que o portefólio, mesmo no Jardim-de-Infância, se evidencia como dispositivo que potencia a comunicação com os pais e a restante comunidade educativa, Parente (2006: 125) refere:

O envolvimento e participação dos pais acentuam a dimensão do portefólio como catalisador de envolvimento parental.

Construir colaborativamente, um portefólio de aprendizagem e avaliação, constitui uma oportunidade para dar a conhecer as características únicas de cada criança porque cada portefólio é, também ele, uma criação única em que a criança, o educador e os pais seleccionam evidências da aprendizagem e incluem reflexões e análises sobre o processo realizado.

Na linha de pensamento de Parente (*idem*), Barrett (2007) e Kankaanranta (s/d) reiteram a importância do envolvimento da família na construção do e-portefólio.

Stenmark (1991) e Alves (2007) são, também, da opinião que os portefólios permitem uma maior comunicação entre professores, alunos, pais e outros participantes, pois ao fazerem parte de um projecto comum sentem-se implicados e dão o seu contributo.

Em suma, o portefólio apresenta uma história que se tem adequado aos diferentes contextos de forma a dar resposta às necessidades solicitadas pela sociedade, denotando a necessidade de se aprender/actualizar ao longo da vida.

3. Integração Curricular como estratégia geradora do portefólio multidisciplinar

A integração curricular emerge de um contexto que tenta romper com o carácter demasiado estanque e fragmentado das disciplinas, da sobrevalorização das especialidades em detrimento de um conhecimento visto como um todo, o que se torna mais rico e mais significativo.

Santomé (2000) associa a interdisciplinaridade a certas características da personalidade, tais como: flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade acima da normalidade, aceitação de riscos, aprender a mover-se na diversidade, a aceitar novos papéis. Refere que não existe um único processo, nem linhas rígidas de orientação a seguir. Refira-se que a negociação é de extrema importância. O

autor menciona (2000: 69) “La interdisciplinariedad es un objetivo nunca alcanzado por completo y de ahí que deba ser permanentemente buscado.”

Nesta linha de pensamento, Scurati (1977), Boisot (1979), Jantsch (1979), Piaget (1979), Harden (2000) definem diferentes níveis de interdisciplinaridade, desde três a onze níveis (ver o anexo XI).

Numa perspectiva histórica, Moreira (2000: 129) menciona que, ainda, são os princípios de Freire que dominam e orientam as propostas curriculares que enfatizam a integração curricular. Reforça que, embora a interdisciplinaridade possa significar um avanço em relação à disciplinaridade pura e simples, as disciplinas continuam presentes no trabalho efectuado, o que se torna preocupante visto não darem conta de muitos problemas que hoje afectam o quotidiano, pelo que, apoiando-se em (Gallo1999; Alves & Garcia 1999), devem emergir os saberes híbridos para poderem permitir pensar em problemas híbridos.

Argumenta, ainda, que

o trabalho pautado na interdisciplinaridade ou na transversalidade, desenvolvido por meio de problemas, temas ou projectos, se revela mais viável e conveniente nos campos aplicados que nos conhecimentos mais “puros”, mais fortemente centrados na lógica das disciplinas e, conseqüentemente, mais usual e facilmente ensinados e aprendidos nas salas de aula em conformidade com os parâmetros tradicionais de organização.

Somente praticando essa integração aprenderemos a desenvolvê-la, a ampliar suas possibilidades e a romper seus limites (2000: 132).

Na procura de novos sentidos e, reclamando diferentes relações de poder entre as áreas do conhecimento, a integração curricular articula o pessoal com o social, o passado com o presente numa perspectiva integradora, pelo que Beane (2003: 04) averba que

Toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinado tipo de relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome *integração curricular*.

Por conseguinte, reiteramos que a integração curricular é uma abordagem integrada do currículo alternativa à abordagem por disciplinas. A integração curricular permite a articulação real entre a escola e a vida, tendo centros organizadores que estabelecem relações em várias direcções, as quais articulam a dimensão pessoal e social. É dado enfoque às experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006; Viana, 2007).

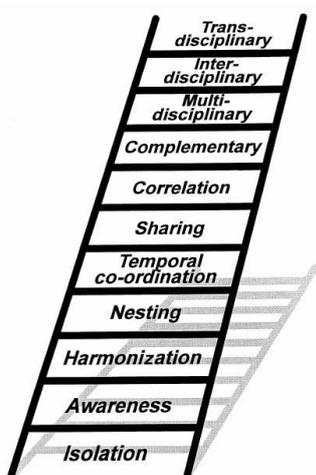
Os projectos integradores que Beane (2002, 2003) perfilha deverão constituir-se numa prática que permita às crianças, jovens e orientadores reflectirem sobre os problemas que os assolam numa tentativa de articulação entre o pessoal e o colectivo, o local e o internacional. Estes serão como o *Devir* de Heraclito e de Hegel em que o botão dá origem à flor e esta dá origem ao fruto, sem que apareçam momentos distintos aquando a sua projecção, execução e avaliação.

De acordo com as referências constatamos que a integração se revela com diferentes percepções, bem como com níveis diferentes. Em conformidade com o pensamento de Harden (2000) e Beane (2002) a mesma não é para qualquer um, pois emerge a necessidade de uma grande comunicação entre os vários professores, áreas do conhecimento, dos alunos, das experiências vivenciadas, para que se possam ultrapassar as barreiras que vão surgindo no delinear da rota.

Tendo em conta a complexidade inerente à integração curricular, Harden (2000), apoiando-se em trabalhos de Jacobs (1989), Fogarty (1991) e Drake (1993), sugere uma escada de integração, a qual apresenta onze níveis num *continuum* de dois extremos.

6.1 Escada de integração curricular de Harden

A escada apresentada por Harden (2000: 552) permite aferir o nível de integração ocorrido. O nível um é o nível mais baixo da integração curricular. À medida que se vai subindo na escada, há menos ênfase nas disciplinas, há a necessidade de maior participação e planeamento e a comunicação ganha maior importância. Os níveis são:



1. **Isolamento** – Sinónimo de fragmentação. Cada disciplina aparece de forma isolada sem olhar os outros. É usual no ensino tradicional.

2. **Conscientização** – Sinónimo de consciência. O professor durante o planeamento suprime os objectivos repetidos e cobre alguma falha.

3. **Harmonização** – Sinónimo de conexão, consulta. Há uma conexão que é previamente estabelecida pelos professores. As disciplinas continuam separadas.

Figura 1- Escada de integração curricular de Harden (2000)

4. Nidificação – Sinónimo de infusão, foi usada por Fogarty. Alunos e disciplinas reconhecem as competências gerais e relacionam-nas, um dos exemplos é a comunicação, outro a capacidade de resolver problemas. No entanto, o ensino, ainda, é da responsabilidade da disciplina.

5. Coordenação temporal – Sinónimo de ensino paralelo ou ensino simultâneo. A planificação é feita em conjunto para que os assuntos e temas sejam trabalhados ao mesmo tempo de forma a facilitar a melhor compreensão.

6. Partilha – Sinónimo de ensino conjunto. Duas disciplinas planeiam e acordam um programa em conjunto. O planeamento tenta evitar o excesso de conceitos, bem como a possibilidade de acrescentar novos conceitos.

7. Correlação – Sinónimo de programa concomitante. Neste nível são reunidas as áreas/temas comuns das disciplinas. As várias disciplinas dão o seu contributo para o mesmo problema. Para levar a cabo o trabalho a desenvolver são realizadas sessões plenárias integradas intercaladas com outras sessões.

8. Complementares – Sinónimo de programa misto. As sessões integradas representam agora uma característica importante do currículo. Estas sessões são reconhecidas em termos de tempo, recursos e avaliação. O foco de ensino pode ser um tema ou um tópico para que as disciplinas possam dar o seu contributo. É discutido em várias sessões. A avaliação revela-se muito importante.

9. Multidisciplinar – Sinónimo de contributivo. Uma abordagem multidisciplinar reúne um número de áreas num único curso com temas, problemas, tópicos ou questões como o foco de aprendizagem dos alunos. Os problemas e as tarefas podem ser um foco para o ensino integrado. O tema dum programa multidisciplinar pode ter o conhecimento estruturado que precisa ser dominado, mas transcende as fronteiras disciplinares. A característica da integração multidisciplinar é que, independentemente da natureza do tema, ele é visto através da lente de temas ou de disciplinas. As disciplinas preservam a sua identidade, bem como os procedimentos da disciplina, os quais são abordados na perspectiva da especialização. As contribuições de cada disciplina tornam-se visíveis através dos currículos e dos horários das disciplinas. Há a perda de alguma autonomia.

10. Interdisciplinar – Sinónimo de monolítico. A integração interdisciplinar envolve várias áreas disciplinares. O ensino interdisciplinar implica um maior nível de integração, com o conteúdo de todos ou a maioria dos sujeitos combinados num novo rumo. Neste nível

interdisciplinar pode não haver nenhuma referência a disciplinas individuais ou temas e assuntos que não são identificadas.

11. Transdisciplinar – Sinónimo de fusão. Neste nível transcendem-se as disciplinas individuais. O professor fornece a estrutura ou o quadro de aprendizagens, mas a integração é feita na mente do aluno com base nas situações reais. Na abordagem transdisciplinar parte-se da experiência do aluno, do mundo real através de objectivos mais amplos. O aluno é levado a definir para si tarefas que lhe permitam atingir os seus objectivos. Esta fase de integração tem sido caracterizada de “integração autêntica”.

Harden (2000) refere que a integração curricular é ainda um conceito muito complexo.

À medida que se vai subindo na escada há menos ênfase no papel das disciplinas, todavia há a necessidade de uma maior estrutura organizacional, de mais recursos e uma exigência de maior participação de todos nas discussões curriculares, bem como no seu planeamento. Pode ser necessário o esboço de um programa de ensino, a sequência, as metas e os objectivos, os dados relativos aos conteúdos e ao método de avaliação. O grau de integração vai depender de diferentes variáveis, tais como os professores, o currículo, a experiência e as opiniões dos professores. Esta escada permite aferir o nível de integração curricular. Refira-se que trabalhar com um sistema integrado implica grandes mudanças.

4. Projecto

Etimologicamente, a palavra *projecto*, deriva do latim *projectu*, significando “lançar para a frente¹⁹”.

Kilpatrick (2006), discípulo de Dewey, retoma os seus princípios e problematiza sobre o conceito. Kilpatrick considera que todo o conhecimento deve advir da experiência, dos problemas reais, do dia-a-dia do aluno. Este deve ocorrer num ambiental natural e deve ser projectada pelos alunos para que eles se sintam como fazendo parte de um todo.

Kilpatrick classificou os projectos em quatro grupos: a) de produção: no qual se produzia algo; b) de consumo: no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem.

Trabalhar com uma metodologia de *projecto* implica a integração de saberes, mobilizando competências essenciais e transversais que necessitam a “existência de um

¹⁹ in Dicionário de Língua Portuguesa (2008: 1364).

Projecto Curricular real, construído a diferentes níveis de decisão, com base num trabalho participado e colaborativo de todos os intervenientes na escola” (Viana, 2007:03).

Na senda de Barroso (1992), o projecto corresponde a uma necessidade de construir uma resposta coerente a uma dificuldade do presente ou um desafio do futuro.

Para Pacheco & Morgado (2003: 11), um projecto é “um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção”. Deste modo, a noção de projecto agrega um “conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor” delineados previamente, pelo que, trabalhar com projectos é apelar e evoluir no sentido da emergência de uma nova realidade.

Concomitantemente, trabalhar com a metodologia de projecto promove

a construção pessoal do saber, de forma interactiva; a centralidade colocada nos problemas reais, formulados e definidos pelos próprios grupos; o desenvolvimento de forma integrada da teoria e da prática, do intelectual e do sensível; o estímulo dado às atitudes investigativas como observar, questionar, reflectir, agir, intervir; o desenvolvimento de hábitos de trabalho, aprendendo-se a gerir e a integrar os imprevistos, a gerir o tempo e os espaços, a planificar; o alargamento do espaço escolar e, como tal, a abertura de novas perspectivas para a articulação da escola com o meio; o desenvolvimento da imaginação, da solidariedade, do espírito crítico (Leite *et al.*, 1989).

4.1 “Uma incursão” pelo sentido do Projecto Integrador

Beane (2002; 2003) refere que devem emergir os projectos integradores onde se faça uma articulação real entre a escola e a vida, tendo centros organizadores que permitam estabelecer relações em todas as direcções. É dado enfoque às experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas, pelo que é importante sabermos as ideias que as pessoas têm de si próprias e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. Estas constituem significados fluidos e dinâmicos que são organizadas de diferentes maneiras consoante os assuntos, tornando-se num recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais, como sociais, à medida que surgem no futuro.

Dewey (1944, citado por Delisle, 2000: 8-9) menciona que a arte de ensinar consiste em estimular o pensamento, em fazer com que as dificuldades nem sejam demasiado grandes nem pequenas para que o ser aprendiz se sinta estimulado e possa vislumbrar “pequenas luzes, das quais possam nascer sugestões úteis.”

Pacheco (2008: 11) refere que “Uma visão pragmática do conhecimento escolar é

introduzida por Dewey²⁰ ao salientar o carácter pessoal e subjectivo do conhecimento, dando voz às ideias de uma educação centrada na criança, defendida por Rousseau, Froebel, Montessori, entre outros.”

Deste modo, devem emergir práticas que visem a criação de projectos curriculares integrados inserindo actividades integradoras, que se desenvolvam através de uma metodologia de investigação de problemas com uma abordagem globalizadora a qual permite a emergência das competências-chave.

Os projectos integradores que Beane (2002) perfilha devem constituir-se numa prática que permita às crianças, jovens e orientadores reflectirem sobre os problemas que os assolam numa tentativa de articulação entre o pessoal e o colectivo, o local e o internacional.

Reiteramos Alonso (2006) quando nos remete para a importância dos contextos ecológicos, fazendo advir projectos integradores. Pressupõe-se que todas as áreas curriculares actuem em convergência para uma visão global e integradora do currículo visando a criação de um Projecto Curricular Integrado.

5. A voz dos pais – Trilogia PAP (Pais – Alunos – Professores)

Falar da comunicação/interacção do binómio família-escola é penetrarmos num terreno pantanoso, repleto de ambiguidades. A tensão que existe nesta relação já passou por várias metamorfoses. Para uns é considerada profícua, para outros é considerada como forma de controlo do estado, delegando a competência de “fiscalização” aos pais (Sá, 2004), para outros é entendida como uma nova forma de encarar a educação, a qual permitirá mais facilmente alcançar o sucesso (Marques, 2001).

Ao longo da história, consultando legislação e estudos diversos (Lima & Sá, 2002; Silva, 2003; Stoer & Silva, 2005) verifica-se que tem havido uma evolução nesta relação, não obstante continua a denotar tensões.

A escassa preparação dos professores para lidarem com projectos de colaboração escola-família, a falta de preparação das famílias, a ausência de mecanismos escolares de carácter informal facilitadores da comunicação, as estratégias escolares orientadas para o envolvimento das famílias difíceis de alcançar, a falta de tempo dos professores, a incapacidade

²⁰ “Porque todas as possibilidades chegam até nós através da imaginação.” (1962 [1934], 43)

dos professores para lidarem com as diferenças culturais e as diferenças sociais e étnicas são apontadas como principais causas destas tensões (Marques, 1996).

Deste modo, o autor sugere a necessidade de formação para os professores nesta área a fim de serem orientados sobre os benefícios da colaboração. Paralelamente, deve haver um esforço por parte das Associações de Pais de forma a aumentarem o poder informativo dos pais sobre estas matérias, dado que, ainda, se continuam a verificar dificuldades em levar os pais à escola.

Esta tensão acontece de forma diferenciada nos vários níveis de ensino, havendo maior facilidade de comunicação nos Jardins-de-Infância.

Sá (2000: 06) alerta para a preocupação de “deslocar o poder do *produtor* para o *consumidor*”, podendo esta estar a servir outras agendas, bem como a criação de uma nova *responsividade*, onde os interesses dos pais surgem como imperativos, acrescido da situação em que a voz dos pais aprece em unísono, como se este grupo fosse homogéneo, tivesse os mesmos interesses, valores e expectativas, o que não corresponde à realidade dada a polifonia das vozes emergentes. Refere, ainda, que neste processo em que é reconhecido aos pais a possibilidade de integrarem os órgãos de decisão, esta é em minoria.

Apesar dos novos discursos centrados nos “novos direitos” dos pais, os quais reclamam, esta deve ser vista numa outra dimensão

uma análise mais detalhada da denominada deslocação do poder do *produtor* para o *consumidor*, permite pôr a descoberto dimensões que apontam para novas formas de subordinação dos pais, ou pelo menos de franjas significativas de pais, em que, sob o pretexto de reforçar o seu poder de intervenção na escola, se promovem sobretudo *velhos deveres* que tomam por referência um estereótipo de *pai responsável* que pressupõe conhecimentos, competências e recursos socialmente distribuídos de forma muito desigual. A consequência inevitável parece ser mais uma subtil forma de reintroduzir a selectividade e a hierarquia dentro do sistema, deslocando a responsabilidade por essa hierarquização para os pais, processando-se assim uma espécie de “democratização da exclusão” (Sá, 2000: 13).

Sá (2004: 487) reforça esta problemática fazendo emergir o carácter “sedutor” e “enganador” do conceito de “participação”, pelo que estes devem ser desconstruídos e reconstruídos no quadro de uma teoria da democracia da participação. Pois estes podem “sob o pretexto de lhes conferir poder, os estar a aprisionar numa teia complexa de cumplicidades e corresponsabilidades sem, contudo, os dotar da capacidade e possibilidade efectivas de influenciar o jogo que se desenrola na arena escolar.”

Stoer & Silva (2005) problematizam, também, estes poderes questionando se as medidas adoptadas pelos ministérios não passam de uma tentativa de parentocracia, na qual os

ministérios promovem a substituição do seu controlo por um controlo indirecto exercido pelos pais. Não obstante, será que os pais se tornarão aliados ou adversários do estado?

5.1 O papel da família

Creemos ser consensual a importância do papel da família no seio da educação. Certos que esta função, à semelhança da sociedade que está em constante mutação, também, tem sido modificada.

Bento (2009: 2105) refere que

A família e a escola encontram-se estreitamente envolvidas na educação dos jovens, os aspectos pelos quais são responsáveis e a forma como essa responsabilidade é partilhada, vai mudando de acordo com os tempos, com a cultura de participação que se vai fomentando em cada uma das escolas e o cenário político actual. A escola, separada da família e da comunidade, só por si, não consegue alcançar o sucesso educativo e integração dos jovens na sociedade, precisa de abrir as portas a todos os que estão interessados, directa ou indirectamente, na educação e no sucesso dos jovens e da sociedade.

Por sua vez, Faria (2009) acresce que para que este fenómeno emerja com naturalidade há a necessidade de criação de espaços e tempos para a partilha de vivências dos diferentes intervenientes. Corolariamente, urge a criação de estruturas para que proporcionem o desenvolvimento global da criança. Aponta, ainda, a possibilidade de duas trajectórias, (*idem*: 2151):

a da formação de pais mais competentes, atentos e responsáveis pelo desenvolvimento dos seus filhos e a outra, a da formação de educadores de infância na educação e cuidados na primeira infância, de forma a que saibam lidar com as problemáticas do crescimento deste período de vida dos mais pequenos e se sintam aptos para formar, apoiar, acompanhar e orientar os pais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos no caminho das relações gratificantes, do bem-estar e da felicidade ao longo do ciclo de vida.

Marques (2001) é da mesma opinião no que concerne à necessidade de formação por parte dos pais, bem como por parte dos professores, pois ambos apresentam preconceitos que em nada abonam a favor deste binómio.

Comummente, vemos reconhecida a importância da família ser o primeiro educador, o qual continua a ter o seu peso ao longo da formação da criança e do jovem, para além da necessidade do estreitamento desta relação para que seja possível atingir o sucesso educativo (Davies, 2005; Larru, 2009; Martins, 2009).

Nunes *et al* (2009) reforçam a ideia de que a escola é um lugar de encontros de culturas, pelo que é importante educar para a comunicação, uma vez que potencia o diálogo intercultural. A relação escola-família deve surgir com naturalidade e estabelecendo pontes com a comunidade envolvente, sendo os professores um dos agentes da mudança. Todavia, estão conscientes de que ainda há um longo caminho a percorrer, pelo que é necessário continuar a investir na “mudança de mentalidades, quer de professores, quer de famílias, especialmente as de meios desfavorecidos, de forma a alterarem-se comportamentos relativamente à importância desta relação” (2009: 2185).

Figueiredo & Sarmiento (2009: 2212) referem que

Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista. A participação dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões... Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta.

Guerra (2002) menciona que ao termos como referência a escola e a família, não nos podemos esquecer que o acto educativo é da responsabilidade de ambos. Desde que a criança nasce, esta vai recebendo formação na família, bem como do meio em que está inserida e este fenómeno processa-se ao longo de toda a vida. Assim sendo, há a necessidade interactiva de ambos para que o sucesso possa ser alcançado.

Figueiredo & Sarmiento (2009: 2213) apontam como estratégia a necessidade da escola se assumir como “vector de mudança e a inovação como um processo de construção e participação sociais. Uma inovação que se tornam geradores de novas atitudes, hábitos, uma outra forma de viver a educação.”

O sucesso almejado por todos implica a estimulação das competências do: *saber ser*, *saber fazer*, *saber*, *aprender fazendo* e da *cidadania*. Estas devem interagir num espaço de diálogo, de valores, de intensa comunicação de forma a promover uma trajectória partilhada entre a escola e a família, visto que, quando ambas se sentem implicadas em projectos comuns, denotam uma participação proactiva, a qual permite alcançar o sucesso de todos os participantes.

As autoras (*idem*: 2214) referem que “não pode ser descurada a importância da participação dos pais/encarregados de educação enquanto **pêndulo** orientador de todo o processo educativo.”

Davies (2005) apoiando-se em estudos de Henderson & Mapp feitos em 1995; Marques (2001); Stoer & Silva (2005); Figueiredo & Sarmiento (2009) apontam aspectos positivos que emergem desta relação, nomeadamente melhorias no desenvolvimento do desempenho dos estudantes, pelo que pensamos que será profícuo o aprofundamento desta relação.

Stoer & Silva (2005: 07) falam-nos da importância desta relação ser reconfigurada, dadas as mutações que ocorrem na sociedade no geral e nas duas instituições em particular (escola-família). Reforçam que a interacção é interpretada pelos diferentes participantes não ficando apenas pelos professores e pais, mas todos os demais, acrescido de que na interpretação concorrem “as suas (ir)racionalidades, os seus interesses, as suas emoções e seus sentimentos”.

5.2 A influência da família nas aprendizagens

Estudo de Pienda & Pérez (2005) revela a importância da influência das famílias na aprendizagem.

Pienda (2009: 01) questiona: Que conceito de família há hoje? O que levou a essa transformação? Qual a importância da família nas aprendizagens dos alunos?

São vários os factores que contribuíram para esta transformação, tais como: a industrialização, a urbanização, a expansão, a obrigatoriedade do ensino, a baixa taxa de natalidade, os novos sistemas tecnológicos (televisão, vídeos, computadores, vídeos jogos, chat, entre outros).

Contribuem, ainda, para esta situação a transformação dos processos de formação da família (casamento tardio, co-habitar com o par em alternativa ao casamento, natalidade baixa, ter os filhos mais tarde e ter filhos fora do casamento); transformação nos processos de dissolução do casamento (número elevado de separações e divórcios); diversidade de formas familiares (apesar de prevalecer a família nuclear, há as famílias monoparentais, famílias reconstituídas); prolongamento da permanência dos filhos em casa e incorporação da mulher no mercado de trabalho (Musitu, 2002).

Os pais são a maior referência de socialização para as crianças, a qual é feita através da transmissão de crenças, de valores, de normas, de atitudes e comportamentos. É na família que são preenchidas as necessidades emocionais das crianças e dos adultos, tal como a compreensão, o afecto, a aceitação pessoal, o crescimento pessoal, a paz emocional, a

serenidade e o amor. No fundo, a família é o espaço de intimidade onde ideias, afectos e sentimentos se aprendem e trocam (Pienda, 2009).

Pais, mães e professores, tomam consciência que as suas referências em pouco ou nada servem para os auxiliar na educação das crianças, pois estão perante uma realidade com características muito diferentes.

Pienda (*idem*: 09) refere

padres, maestros y profesores descubren que sus propias experiencias durante la infancia, el modelo o representación mental de ser padre o madre que construyeron por observación e interiorización cuando ellos mismos eran niños o niñas, no son apropiados para hacer frente al mundo real del niño de hoy, porque tales experiencias fueron otras y de muy distinta índole. No se encuentran puntos de referencia en su historia sobre cómo educar a los niños y esto está provocando que los padres y educadores hagan "dejaición" de su responsabilidad de orientar y educar en el manejo de esas actitudes consumistas y en el uso de dichas tecnologías a las nuevas generaciones, dejando así el campo libre a la influencia interesada" de los medios de comunicación y, en especial, a la televisión, puestos al servicio del enriquecimiento económico. La fuerza educativa de la familia decae frente a ciertos elementos poderosos de la sociedad postmoderna.

Por sua vez, o autor (*idem*: 17) alerta para a implicação desta relação nos estudos na qual existe uma co-relação positiva

entre dicha implicación y el nivel de logro alcanzado en el colegio, de manera que son numerosos los estudios que subrayan la influencia de esta implicación familiar en el rendimiento de los alumnos, llegando a ser superior a la del propio contexto sociocultural.

Estudo de Pienda & Pérez (2005) analisa a implicação dos pais em seis dimensões que teoricamente estariam muito relacionadas com as características motivacionais, atitudinais e aptidões do aluno no processo de aprendizagem e rendimento académico. Estas são:

- a) Expectativas dos pais sobre o rendimento dos seus filhos;
- b) Expectativas dos pais sobre a capacidade dos filhos para alcançarem lugares importantes;
- c) Condutas que demonstram interesses dos pais – respeito de como os seus filhos realizam as tarefas;
- d) Nível e tipo de ajuda que os pais prestam na hora de realizar as tarefas escolares de seus filhos;
- e) Grau de satisfação ou de insatisfação dos pais com o nível alcançado pelos seus filhos nos trabalhos escolares;
- f) Condutas de reforço por parte dos pais sobre as conquistas de seus filhos.

As conclusões que este estudo chegou permitiram estabelecer uma relação entre as expectativas dos pais e o rendimento académico dos seus filhos, pelo que “que cuanto mayores sean las expectativas de los padres sobre la capacidad de sus hijos, mayor es la tendencia de los hijos a responsabilizarse de sus logros académicos positivos y viceversa” (Pienda, 2009: 20).

Como é possível aferir há uma relação directa das expectativas que a família tem sobre os seus filhos, a qual se pode revelar muito positiva. Esta socialização tem influência na personalidade e na sua socialização inicial, visto os pais serem os primeiros educadores, os primeiros a transmitirem valores que vão amadurecendo no seio familiar e posteriormente nos restantes contextos. De acordo com o supramencionado há um conjunto de estratégias, estilos e mecanismos que os pais utilizam para regular a conduta dos seus filhos, as quais vão ter reflexos no seu comportamento posterior, todavia não nos podemos esquecer que o contexto da sociedade actual

la innovación tecnológica, el cambio en las relaciones personales, la evolución de la familia y la incorporación de la mujer al trabajo no doméstico exigen a los padres ideas claras y orientaciones acertadas sobre la labor educativa para que sus hijos crezcan de un modo equilibrado, se preparen para la vida y así puedan ser felices en este nuevo mundo. Por eso podemos concluir afirmando con Silveira que “a educar también se aprende” Pienda (2009: 20/21).

5.3 As Associações de Pais

Ao falarmos do binómio família-escola, não nos podemos esquecer de, forma breve, referir o papel das Associações de Pais (AP's), o qual, também, conta já com um percurso. No caso concreto de Portugal, a primeira associação apareceu após o 25 de Abril, onde os pais reclamavam os seus direitos.

Vemos legislação criada pela tutela, a qual delega funções nas AP's e lhes dá voz e acento em diferentes órgãos.

Verifica-se na literatura e em estudos que ao observar o papel das AP's é como olhar através de um prisma multicolor, onde a diversidade é a palavra-chave. Esta diversidade consta desde a diversidade de olhares, de vozes, de culturas e de subculturas. Por vezes, esta relação é caracterizada como um *diálogo de surdos*. “Este diálogo de surdos é tão mais significativo quanto maior é a distância cultural entre docentes e famílias” (Silva, 2005: 149).

Constata-se que os professores aceitam as AP's dentro de certos limites, de preferência para ajudar a organizar festas, a participar em custos, na concretização de reparações e outros aspectos que se distanciem dos assuntos pedagógicos (Stanley & Wyness, 2005; Silva, 2005).

Os elementos que fazem parte das Associações são, grosso modo, pais e mães da classe média e, muitas vezes, são mães professoras. Se, por um lado, os elementos pertencentes provêm de uma subcultura há uma grande supremacia da cultura da escola e dos

professores sobre os pais, por outro lado, quando os elementos são professores, havendo um conhecimento da realidade escolar, continuidade cultural com a cultura veiculada e socialmente legitimada pela escola e mesmo da pedagogia, surgem aqui, ainda, mais tensões, o que não a torna numa relação necessariamente “fácil” (Silva, 2005). “Quando os pais são também eles professores, o código linguístico e jurídico é o mesmo, mas o choque surge, no entanto, não propriamente entre culturas, mas mais entre diferentes interpretações e representações sobre os mesmos factos e normativos” (*idem, ibidem*: 148).

Silva (*idem*) averba, ainda, que a relação triangular (professores, alunos e pais), passa a ser quadrangular, quando estamos na presença de uma AP.

Pereira (2005) remete-nos para a importância da comunicação. Faz apelo à diversidade dos referenciais dos vários intervenientes, pois estes são marcados por léxicos, culturas, vivências e até línguas plurais. Assim, evidencia a necessidade dos professores aprenderem a ler a linguagem dos outros de forma a descodificar as pistas, a colocar hipóteses sobre significados e intenções, bem como a preverem como os outros lêem. Só com o diálogo será possível todos serem verdadeiramente actantes.

Rocha (2005) refere que “existem famílias e escolas” e que todas têm uma história mais ou menos gratificante. Logo é no contexto destes percursos, destas trajectórias e destas representações, que ela é entendida. Deste modo, há uma relação família-escola-família.

Surgem novas formas de relacionamento e as famílias e as escolas estão culturalmente desprevenidas, não sabendo como viver com elas. Embora, ambas partilhem um objecto comum, há ambiguidade entre as duas fronteiras, acabando por a relação entre pais e professores tender a apresentar-se como colaboração conflitual.

Construir uma bela relação entre família e escola é o que se pretende nos nossos tempos em que a escola, depois da família, é um dos principais contextos de vida de crianças e adolescentes. É importante que a relação família-escola evolua num contexto colaborativo. Daí a relevância de poder encontrar ajuda e apoio, sempre que necessário, num Estado que colabore com a Família e com a Escola no desempenho dos seus papéis e das suas responsabilidades, respeitando a liberdade de Educação (Ribeiro, 2007: 67).

Por parte da tutela tem havido um esforço para que os pais sejam detentores de mais direitos. Todavia, a reforma pretendida, está longe de ser alcançada, dadas as contingências referenciadas, tais como a falta de formação das duas instituições para que este binómio possa emergir com naturalidade. Tal como refere Vieira (2005), parece tratar-se de um diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. No entanto, quando a voz é dada aos pais-

professores, as tensões criadas ainda se tornam maiores, sendo já notória a necessidade de estudo deste fenómeno.

Por outro lado, fala-se de *hard-to-reach schools* a propósito das escolas e dos professores que nunca se questionam e que nunca põem em causa as suas práticas dirigidas aos pais, pelo que, tanto professores como AP's, devem usar estratégias criativas para superarem este problema, bem como a importância destas serem assumidas conjuntamente (Silva, 2005).

Por conseguinte, há a necessidade de ultrapassar as barreiras elencadas e usar a criatividade, inovando para que se veja reconhecida a voz dos pais, a qual não deverá ser entendida num unísono, mas sim proferindo as diferentes vozes, num profundo crescendo, respeitando os ritmos, interesses e perspectivas, numa polifonia que harmoniosamente vai almejando o sucesso para todos.

No que concerne às Associações de Pais, estas não devem estar ao serviço nem do estado, nem dos professores, nem dos interesses individuais, mas antes servirem de barómetro contribuindo, deste modo, para a meta do *objectivo moral*, mediando o processo de ensino aprendizagem integrado num colectivo numa comunidade aprendente.

6. Objectivo moral

Uma das nossas crenças é a estimulação e desenvolvimento do objectivo moral a fim de alcançarmos a sustentabilidade da escola como comunidade aprendente. Podemos dizer que a emergência deste conceito se deve a Fullan, o qual o explora e demonstra a sua importância no seio da educação e da sociedade em geral.

Fullan (2003: 15) diz-nos que o objectivo moral “significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo. (...) Ele ocupa-se simultaneamente dos fins e dos meios.” Quando associado à educação “um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos. Mas os meios de atingir esse fim são também eles cruciais.” Neste sentido, ele apela à importância das relações e ao modo como as pessoas são tratadas. Uma das características é a necessidade de querer ajudar as pessoas. Reforça que para se ser eficaz é necessário que tenhamos um objectivo moral. Não basta definir um objectivo, é necessário delinear estratégias e permitir que este seja assumido por toda a equipa, criando uma motivação interna. Para que ele seja alcançado é necessário que a liderança o

estímulo e desenvolva, para que todos se possam sentir implicados. Agir com um objectivo moral num mundo complexo, é altamente problemático, uma vez que deve conciliar os diversos interesses e metas provenientes dos vários grupos.

Fullan apoiando-se em estudos de Palmer refere que o objectivo moral está a ser implementado nas escolas, onde bons professores integram os aspectos: intelectual, emocional e espiritual do ensino para criarem comunidades de aprendizagem poderosas.

Subscrevemos Fullan (2003) quando referimos que o objectivo moral e a *performance* sustentada das organizações estão mutuamente dependentes. Para que a sustentabilidade concorrem três aspectos: ambiente saudável, justiça social e viabilidade económica.

As escolas devem implementar o seu objectivo moral, uma vez que vivemos na sociedade do conhecimento, fortalecendo as qualidades intelectuais.

Em conformidade com Fullan (2003: 21) o objectivo moral da educação é o de melhorar

a *performance* do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo.

Assim sendo, como refere o autor (*idem*: 69), “Os conhecimentos, as competências e as disposições dos professores como *individuos* são obviamente importantes e podem fazer toda a diferença numa sala de aula”, pelo que “as escolas terão de se centrar na criação de *comunidades de aprendizagem profissionais* a nível escolar”.

Uma escola sustentável é uma escola que perfilha um objectivo moral que augura obtenção de sucesso para o colectivo.

Concomitantemente, a escola deve estar sensível e receptiva à mudança para que mais facilmente se adequem estratégias, objectivos e novas metas a alcançar numa procura de uma melhoria contínua.

7. Receptividade à Mudança

Todos nós temos uma percepção sobre o que é a mudança, a qual em termos sociais acontece a uma velocidade estonteante. Todavia no campo da educação, quando associamos este conceito, apercebemo-nos como ela tem sido lenta e complexa (Morrish, 1991; Hargreaves, 2001).

A mudança pode ser intrínseca ou extrínseca. Se falamos do ideal, teremos que optar obviamente pela intrínseca, todavia salvo situações pontuais, deparamo-nos com uma mudança imposta não só pelas políticas nacionais, como, também, pelas políticas mundiais (Hargreaves, 2001). Para falarmos de mudança não podemos esquecer o factor tempo, o qual adquire “temporalidades” diferenciadas como adverte Caetano (2004: 108)

na dimensão dos professores (desenvolvimento aqui entendido como a integração das mudanças numa ordem que lhes dá sentido), sendo esse tempo necessário para que cada um, individualmente e em conjunto, encontre sentidos, integre o seu passado no presente e o transporte ao longo do caminho.

Ao falarmos dos professores como agentes da mudança não poderemos deixar de referir a importância da sua formação, inicial e contínua, a qual apresenta um grande distanciamento entre a teoria e a prática, apesar dos alertas transmitidos através do Relatório Nacional apresentado na 45ª sessão da Conferência Internacional de Educação, Genebra 1996, onde foi evidenciada uma panóplia de áreas a serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial. No que concerne à formação contínua, Canário (2001) refere que esta em vez de estar *centrada nas escolas* está *sentada nas escolas*, denotando um grande desfasamento entre o perfilhado e o conseguido.

Fullan (2003: 126) menciona que “é essencial a aprendizagem em contexto ao longo do tempo”, mas não esquecendo que

como qualquer outra mudança complexa e duradoura, esta deve abordar as questões mais genéricas e profundas do desenvolvimento dos professores e da liderança escolar e da cultura de escola como uma comunidade apoiante, empenhada na melhoria contínua. Sem isso, é pouco provável que uma mudança profunda se estenda para além do papel” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 17)-

Mudar os professores envolve a mudança nas pessoas e este é um trabalho lento (Goodson, 1992; Fullan, 2003; Hargreaves, 1998) e para Perrenoud (2001: 22) “Mudar é desaprender e aprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos. Há, por isso, muito trabalho e muitos riscos.”

Para promover a mudança, Morin (2007) recomenda que sejam trabalhados os seguintes eixos: as cegueiras do conhecimento - o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do género humano. O autor explicita, também, que nenhuma mudança é feita de uma só vez, pois não adianta um ministro querer revolucionar a escola se os espíritos não estiverem preparados.

Numa tentativa de definição, poderíamos dizer que a mudança educacional implica um espaço/tempo num determinado contexto, o qual perfilha certos princípios que tenta levar a cabo implicando instituições, meios, recursos e intervenientes numa complexidade de relações, que por vezes ambíguas, criam tensões, que são necessárias para promover a inovação, havendo a necessidade constante de uma auto e hetero-avaliação, reformulando sempre que necessário num espírito de reconstrução social. Esta função não estará apenas a cargo da escola, mas de toda a sociedade. Trata-se da substituição de práticas tradicionais por práticas inovadoras onde são conciliados os interesses dos vários participantes no respeito da identidade, bem como a utilização de metodologias que responda de forma eficaz às necessidades sentidas, pelo que apontamos a integração curricular à intenção de renovação das práticas educativas.

Síntese

O enquadramento teórico apresentado almeja alcançar uma visão caleidoscópica, a qual visa despoletar um olhar crítico e divergente sobre os possíveis olhares, permitindo diferentes pontes de partida para outros estudos, nomeadamente para estudos longitudinais a fim de indagarem outros contextos de forma a nos permitir alcançar novos conhecimentos.

Em termos de síntese, apresentamos a figura seguinte que evidencia alguns dos conceitos inerentes ao objecto de estudo. Tendo em conta a sociedade vigente, o cenário das TIC, as novas relações que são solicitadas à escola e novas metodologias, para além do destaque do objecto de estudo – portefólio multidisciplinar – explicitámos os projectos integradores e demos voz aos pais para que a mudança possa ser objectivada evidenciando o “objectivo moral” e o sucesso possa vir a ser alcançado.

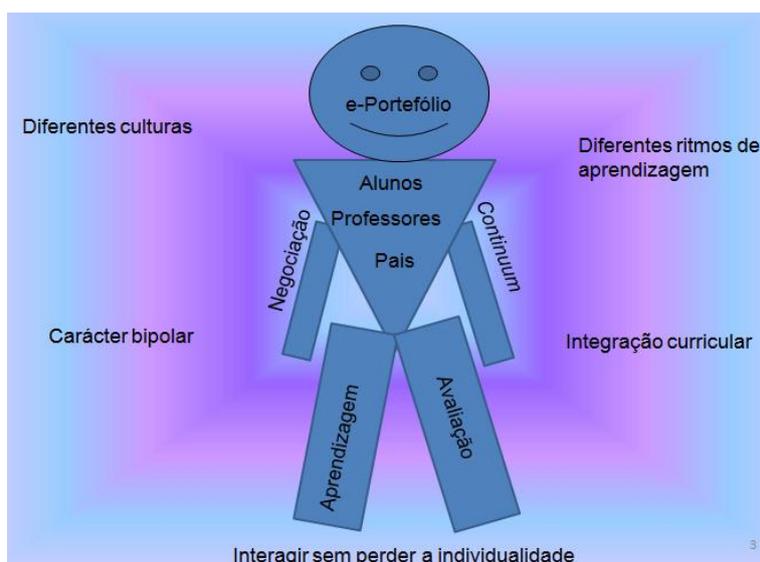


Figura 2 - O e-Portefólio

Capítulo III – Metodologia do estudo

*Golpe a golpe, passo a passo.
Caminhante, não há caminho,
O caminho é feito ao andar.
Andando, se faz o caminho e se
Você olhar para trás tudo o que verá
São as marcas das pessoas que algum dia
Os seus pés tornarão a percorrer.
Caminhante, não há caminho,
O caminho é feito ao caminhar.*

António Machado

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Apresentação

Neste capítulo apresentamos a natureza do estudo, o qual se enquadra no paradigma qualitativo de cariz descritivo/interpretativo com características de investigação-acção. São aflorados os conceitos necessários à compreensão do estudo.

O trabalho empírico pautou-se pela confiança e empatia criada entre investigadora e participantes, tendo o processo desenhado uma trajectória flexível no respeito pelo contexto natural. A preocupação nestes estudos não é a da criação de grandes teorias, mas a da compreensão do fenómeno estudado (Bodgan & Biklen, 1994).

Será, também, traçado o percurso metodológico e as opções metodológicas.

Neste capítulo, explicitamos, ainda, a caracterização da escola onde foi efectuado o estudo, a caracterização e identificação da população participante e a descrição da ferramenta utilizada – *RePe*.

Por último, falaremos da ética e da credibilidade do estudo.

1. Natureza do estudo

De acordo com Pacheco (1995: 09), uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”, pelo que a mesma se deve pautar pela sistematização, rigor científico e adequar ao objecto de estudo.

Neste sentido, o enquadramento do paradigma de investigação é determinante para qualquer investigação. Este vai delinear a tomada de decisões por parte do investigador no que concerne à metodologia a ser implementada. Dadas as características do objecto em estudo, apontamos como melhor enquadramento o paradigma qualitativo de cariz descritivo e interpretativo.

O desenho dos estudos qualitativos, pelas suas características holísticas e interpretativas, é flexível e adequa-se de forma particular ao contexto do objecto de estudo, não obedecendo a uma estrutura demasiado rígida (Bodgan & Biklen, 1994). Este vai evoluindo ao longo da investigação o que permite um maior aprofundamento e detalhe dos dados. Partindo

deste princípio, houve o cuidado do respeito pelo contexto, tendo esta opção levado à alteração da calendarização inicial.

Reiterando a problemática em questão, onde os participantes têm um papel fulcral em todo o processo, permitindo a integração curricular através do portefólio multidisciplinar, onde a mudança das práticas se afiguram como meta a conseguir, no qual o investigador tem, também, um papel preponderante em todo o processo, este estudo apresenta características de investigação-acção.

De acordo com Viana (2007: 67) a investigação-acção “valoriza as experiências dos indivíduos, desenvolvendo teias de implicação, que são favoráveis à mudança. Permite desenvolver uma reflexão sobre a acção, da qual resulta uma flexibilidade para articular e relacionar o passado, o presente e futuro.”

Na perspectiva de Carr & Kemmis (1996), esta deve permitir o questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de intervir nessas situações de forma a promover a mudança. Espera-se que o professor tenha consciência/conhecimento da acção, reflecta sobre a acção e promova a construção de um novo percurso (Schöen, 1983).

Nesta linha de acção, assumimos um papel de investigador participante, colaborando com os professores investigados de acordo com o solicitado e adequando o desenho da investigação à realidade estudada.

1.1 Princípios metodológicos

Tendo por base o **princípio ontológico** (a natureza da realidade investigada e o que o investigador sabe dela), apoiando-nos em Damásio (1997); Woods (1999) e Bardin (2008) cruzámos diferentes olhares que nos permitiram captar uma visão caleidoscópica, interiorizando diferentes papéis e permitindo esbater as barreiras entre o objectivo e o subjectivo, lembrando, como refere Damásio, que sem emoção a razão não consegue alcançar o objectivo delineado. Damásio (1994: 252) refere “Não creio que o conhecimento das emoções nos torne menos interessados na verificação empírica. Pelo contrário, o maior conhecimento da fisiologia da emoção e da sensação pode tornar-nos mais conscientes das armadilhas da observação científica.”; o **princípio epistemológico** (a relação entre o investigador e o investigado) foi pautada por empatia, respeito e confiança e o **princípio metodológico** (o modo como podemos obter o

conhecimento da dita realidade), utilizámos diferentes instrumentos para recolha de dados tendo-se procedido à triangulação (Bodgan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Stake, 1998). Na interdependência interna dos três princípios foi possível delinear a rota do estudo e alcançar as considerações finais.

Articulámos diferentes instrumentos e dada a quantidade de dados recolhidos, estamos cientes, como referem Bodgan & Biklen (1994) que os jovens investigadores têm tendência a recolher imensos dados, todavia considerámos mais profícua esta metodologia na medida em que nos permitiu recolher diferentes informações, vozes, olhares, leituras e interpretações. As abstracções foram construídas à medida que se foram recolhendo os dados e os sentidos atribuídos respeitaram as *perspectivas dos participantes* (Erickson, 1986; Bodgan & Biklen, 1994).

Na senda de Bogdan & Biklen (1994), os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, tendo sido, também, a nossa posição para que o estudo fluísse naturalmente, pelo que foi dada maior ênfase ao processo do que ao produto obtido. Quanto ao desenho do estudo, partimos de linhas orientadoras iniciais que se foram adaptando ao contexto, permitindo o desenrolar natural do estudo.

1.2 Estudo de caso

No que concerne ao Estudo de caso, podemos mencionar que há a exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada, repleta de pormenores, não se podendo descurar o contexto, a organização, o acontecimento, os participantes, proporcionando uma análise rica do fenómeno estudado (Cohen & Manion, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 1998; Coutinho, 2005; Yin, 2005).

Em conformidade com Stake (1998), o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem, pois não se estuda um caso para entender outros casos, mas sim compreender aquele caso, pelo que não houve uma preocupação em obter amostra representativa, mas sim significativa. O autor adverte, ainda, para a importância de obter as informações necessárias de forma a conferir a credibilidade necessária, pelo que deverá socorrer-se de um ou mais protocolos de triangulação, e.g. triangulação das fontes de dados em que são confrontados os dados de várias fontes; triangulação do investigador em que entrevistadores, observadores, procuram identificar desvios provenientes da influência do

“investigador”; *triangulação metodológica*, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações directas auxiliando-se de registos antigos, ou, ainda, realizando várias combinações “inter-metodológicas”, tal como a aplicação de um questionário, de uma entrevista, entre outros.

Na linha de pensamento de Stake (1998), sentimo-nos impelidos a dedicar bastante tempo à análise dos dados e a filtrar o essencial do periférico, o que nos levou a um trabalho exaustivo dada a falta de experiência e a riqueza encontrada, pelo que o podemos apontar como uma limitação.

2. Percurso: opções metodológicas

O estudo deu relevância ao processo, às experiências dos participantes numa estreita relação de *cumplicidade útil* entre investigadora e participantes e o contexto natural.

A reflexão, o questionamento, a partilha de dúvidas e do conhecimento foram criando os significados induzidos pelos vários acontecimentos.

2.1 O papel do investigador

Respigando algumas ideias de Stake (1998), o investigador nos estudos qualitativos de Casos, tenta compreender se as acções humanas importantes, apenas, têm uma causa simples, ou não. Assim sendo, identificámos acontecimentos com diferentes causas aquando a interpretação dos diversos documentos, bem como no decorrer dos acontecimentos (observações, encontros, entrevistas, questionários, conversas informais e e-portefólios).

Viana (2007) apoiando-se em Elliot (1991); Stake (1998); Alonso (1998); Guba & Lincoln (1994) refere que estes autores são defensores deste tipo de estudo, os quais permitem a compreensão de situações e de fenómenos complexos em contextos reais, uma maior compreensão dos acontecimentos em interacção com os participantes, bem como dar conta da sua intencionalidade e da sua subjectividade.

Há uma interacção muito grande entre investigador e investigado, moldando e interpretando os comportamentos de acordo com os sistemas sócio-culturais, num processo de “dupla hermenêutica” (Coutinho, 2005: 77-78). Não obstante, estas situações levam a um cuidado redobrado do investigador para uma maior atenção dada a multiplicidades de situações

que acontecem. Woods (1999: 70) sensibiliza-nos para o facto de o investigador “ter um *self*, de se envolver na interacção, de interpretar e organizar significado dá origem a uma quantidade de dilemas no papel de investigador. Contudo, se forem trabalhados com sensibilidade, podem constituir uma fonte de força e de recursos.”

Registe-se que a subjectividade inerente a uma investigação de carácter qualitativo deverá ser ultrapassada com o rigor e a objectividade assumidas nas fases de recolha, análise e interpretação dos dados.

2.3 Opção pelo local do estudo

A opção pelo local do estudo teve em conta o conhecimento que tínhamos da escola, visto que tínhamos trabalhado lá três anos, princípio ontológico de Morales (2003) e Guba & Lincoln (1994). Esta experiência pessoal e profissional permitiu-nos tomar conhecimento dos seus referenciais, das suas metodologias de trabalho e das suas características onde são destacados a transmissão de valores e a cidadania *na acção para a acção*.

Partindo do conhecimento dos princípios do PEE e sabendo que esta escola *à priori* teria condições para implementar um portefólio multidisciplinar, dispusemo-nos a lançar o desafio à mesma. Estávamos cientes que ao longo desta ausência poderíamos vir a encontrar uma escola transformada, todavia, estes são os riscos que qualquer investigação poderá correr.

Em Julho de 2009, dirigimo-nos à escola e apresentámos o estudo ao Coordenador Geral do Projecto (CGP). Dado que as práticas da escola implicam que o Conselho de Projecto (CP) se pronuncie, tivemos que aguardar que o pedido fosse debatido, tendo obtido uma resposta positiva em Setembro. Todavia, foi solicitado que este pedido fosse oficializado por e-mail. Deu-se, então, início ao processo, o qual encontrou alguns constrangimentos, pois apesar de termos referido que o estudo apenas iria implicar directamente três professores tutores, dado o interesse pela equipa no objecto em estudo, vários orientadores educativos (OE's) se disponibilizaram para participar. O respeito pela dinâmica da escola e o princípio da negociação estava inerente, pelo que inicialmente não vimos qualquer inconveniente em acompanharem o estudo. Todavia, no desenrolar do processo, percebemos que aquilo que inicialmente parecia uma mais-valia, tornou-se num constrangimento, pois era bastante complicado conseguir conciliar os *timings* dos quinze professores que se disponibilizaram a participar. Apesar dos vários contactos pessoais, via telefone e e-mail, só foi possível marcar o primeiro

Encontro/Formação a dezoito de Dezembro. Esta situação levou a reformular a calendarização prevista. Embora, com mais algumas alterações, devido às dinâmicas que a escola tem. Houve, ainda, necessidade de fazer nova calendarização de forma a terminar o trabalho de campo. Foi elaborado um protocolo, o qual consta nos anexos (ver anexo I). Este passou por várias reformulações tendo em conta os pedidos do Conselho de Projecto (CP). O Coordenador Geral do Projecto solicitou o cronograma do trabalho de campo, o qual, também, sofreu alterações dada a necessidade do respeito pelo contexto e as dinâmicas da escola (ver anexo XVI).

2.4 Técnica e instrumentos de recolha de dados

O investigador deve na medida do possível socorrer-se de diversos dados para que se chegue o mais perto da realidade estudada e esta seja mais facilmente compreendida. Para além dos documentos existentes na página da escola, pesquisámos na Web documentos que faziam referência à escola onde o estudo se realizou. Foi feito o levantamento de dados e o registo das características da escola, recursos humanos e físicos, número de alunos, projectos em que a escola estava envolvida aquando a investigação (ver anexo VII) e habilitações dos pais (ver anexo VIII), tendo o Coordenador do Projecto disponibilizado uma assistente técnica para prestar todas as informações necessárias, a fim de se proceder à caracterização da escola.

Consultada literatura sobre a elaboração de questionários, podemos constatar a necessidade de, aquando a sua elaboração, sermos fiéis aos objectivos da investigação, devendo estes estarem em conformidade com os mesmos e serem agrupados em dimensões. Estas dimensões foram induzidas pelos dados já recolhidos no terreno.

Foddy (1996) fala-nos da importância de se construírem perguntas que permitam obter informação fiável e que estas possibilitem chegar a conclusões. Alerta, ainda, para os problemas usuais nas perguntas e aponta procedimentos a ter em conta (ver anexo XII), pelo que na construção dos questionários e dos guiões das entrevistas houve o cuidado de tentar captar a subjectividade do entrevistado e/ou do inquirido, tendo sido inseridas perguntas abertas e não directivas, permitindo aos observados exprimirem-se pelas suas próprias palavras, bem como para não se sentirem subjugados a respostas predefinidas.

Apesar da busca constante da objectividade, temos consciência que nem sempre esta é possível ser ultrapassada, pois segundo Foddy (1996: 59)

É quase impossível fazer uma pergunta sem sugerir alguma forma de resposta e o simples facto de a colocar sugere o que o investigador considera o tópico proposto relevante. Para além disso, a

forma como ela é feita reflecte inevitavelmente os *preconceitos* do investigador. Dir-se-ia que por detrás de qualquer pergunta existem pressupostos não explícitos.

O autor alerta, ainda, para a necessidade da criação de filtros, nos quais devem ser verificadas a relevância das perguntas, bem como ter cuidado em reduzir o efeito perturbador das mesmas, situação que tentámos ultrapassar.

2.4.1 Construção e validação dos instrumentos

Seguindo os conselhos de Foddy (1996), para que o entrevistado e/ou o inquirido compreendesse a pergunta com a intencionalidade prevista, houve o cuidado de pensar nas palavras para que estas estivessem ajustadas aos diversos referenciais, pelo que registámos qual a informação que pretendíamos obter e solicitámos a investigadores da área de Desenvolvimento Curricular e da área das Tecnologias que validassem os respectivos instrumentos, os quais com o seu olhar crítico e sábio nos questionaram sobre vários aspectos, fazendo-nos reflectir e reformular, adequando-os à realidade dos entrevistados e/ou inquiridos, permitindo desta forma realizar questões que dessem resposta aos objectivos do estudo.

Foram criados os seguintes instrumentos:

- a) **Guião de entrevista ao mentor do projecto** – Objectivo: Fazer o levantamento contextualizado da utilização do portefólio e compreender quais as potencialidades que favoreceram a sua implementação e os constrangimentos que levaram ao seu abandono.
- b) **Questionário a aplicar aos três professores tutores que integraram o estudo** – Objectivos: Identificar procedimentos do dia-a-dia e em tutoria; Conhecer as opiniões dos orientadores educativos envolventes em relação à implementação/desenvolvimento dos e-portefólios multidisciplinares²¹ em tutoria; Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitaram ou possibilitaram a participação dos alunos, orientadores educativos e Encarregados de Educação (EE's) na construção do e-portefólio; Compreender no portefólio/e-portefólio

²¹Metodologia de trabalho que apresenta as características do portefólio acrescido de projectos integradores onde são articuladas as várias dimensões "integração das experiências, integração do social, integração do conhecimento e integração como concepção curricular" (Beane, 2003: 03), sem considerar as fronteiras das áreas de estudo. O conhecimento emerge como um todo, vislumbrado por diferentes olhares devidamente contextualizados. As relações emergem não no sentido de superioridade, mas sim de complementaridade. (Beane, 2003; Harden, 2000; Santomé (2000).

factores e condições que contribuam para promover a integração curricular²² e facilitar o sucesso educativo.

- c) **Guião da entrevista aos Pais e/ou Encarregados de Educação** – Objectivos: Fazer o levantamento da percepção dos pais e/ou Encarregados de Educação, no que concerne à implementação/operacionalização do e-portefólio, bem como analisar os constrangimentos e potencialidades que limitaram ou possibilitaram a participação dos Pais e/ou Encarregados de Educação na construção do e-portefólio.

2.4.2 A aplicação dos instrumentos

Estes três instrumentos foram aplicados em momentos distintos do processo, tendo o primeiro ocorrido em finais de Março (entrevista ao Mentor do Projecto), o segundo em meados de Julho (questionários aos professores tutores) e o terceiro em finais de Julho e Agosto (entrevista aos Pais/Encarregados de Educação).

a) **Entrevista ao Mentor do Projecto** – Seguindo o conselho dos investigadores que a validaram, esta foi realizada online, em virtude do entrevistado não se encontrar em Portugal. Foi feita a proposta e este aceitou, não tendo levantado qualquer problema.

b) **Questionário aos três professores** – Após termos perguntado aos inquiridos se estes pretendiam o questionário no formato papel, a fim de manter o anonimato, ou se pretendiam que este fosse enviado por e-mail, todos consideraram que seria mais célere se este tivesse o formato electrónico. Deste modo, foram respeitadas as decisões e foi garantido que os dados seriam tratados respeitando o anonimato.

c) **Entrevista aos três Pais/Encarregados de Educação** – O primeiro contacto, para o pedido da realização da entrevista, foi em dois casos, através da investigadora, ora pessoalmente, ora pelo telefone, visto que nestes casos os entrevistados estiveram mais perto de todo o processo, sendo que um dos elementos fazia parte da AP, tendo estado presente nos dois encontros com a AP e no encontro da reunião dos Pais/EE's, alunos, OE's e investigadora e o outro esteve presente neste último encontro, o que permitiu uma maior aproximação dos entrevistados. O terceiro entrevistado foi inicialmente contactado pelo professor tutor, tendo,

²² Abordagem integrada do currículo alternativa à abordagem por disciplinas. Esta abordagem permite a articulação real entre a escola e a vida, tendo centros organizadores que estabelecem relações em várias direcções, as quais articulam a dimensão pessoal e social. É dado enfoque às experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas. (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006, Viana, 2007).

este, explicado todo o processo e recolhido a autorização para que o seu educando participasse no estudo. A fim de se concretizar a entrevista, a escola solicitou que o pedido do contacto telefónico fosse oficializado por e-mail, pelo que só após o pedido oficial à escola é que foi possível entrar em contacto. Refira-se que este EE aceitou sem restrições à entrevista.

Todos os Pais/EE's se mostraram disponíveis para colaborar. Os locais da entrevista foram todos diferentes, tendo sido respeitadas as indicações dos entrevistados. Antes da entrevista, a investigadora teve o cuidado de solicitar autorização para a sua gravação e explicou que iria usar dois programas para a captação do som, tendo realizado uma experiência e mostrado, no final, um excerto da entrevista. Deste modo, explicou que iria usar o software da câmara de vídeo incorporada no PC, mas apenas usar a captação de áudio, tendo demonstrado ao entrevistado. Em simultâneo usaria o programa "Audacity".

De seguida, perguntámos ao(s) entrevistado(s) se teria(m) alguma questão a colocar, tendo-se dado início à gravação. Começámos por informar os objectivos da entrevista, agradecemos a disponibilidade, a colaboração e comunicámos que assegurávamos a confidencialidade das respostas. Informámos, ainda, que a(s) entrevista(s) ia(m) ser transcrita(s) e solicitámos que posteriormente quando lhe(s) enviássemos a transcrição verificasse(m) se as ideias registadas estavam em conformidade com o que pretendia(m) dizer, ou, ainda, corrigir algo que no momento não tivesse(m) dito, mas que considerasse(m) importante. Foi solicitado que o feedback acontecesse num tempo útil para posteriormente os dados serem tratados. Todos os entrevistados concordaram e preferiram que a transcrição fosse enviada para o e-mail. Dois dos entrevistados procederam ao feedback por e-mail e um solicitou que estivéssemos presente, tendo as alterações sido processadas em conjunto, a seu pedido.

Todos os entrevistados forneceram o feedback, conferindo o carácter de validade respondente, como referem Bodgan & Biklen (1994) e Woods (1999).

As entrevistas²³ foram transcritas na íntegra, respeitando as falas e os sentidos atribuídos dos entrevistados. O guião encontra-se nos anexos (ver anexo X).

²³ As entrevistas não serão disponibilizadas nos anexos. Apenas acesso restrito aos membros do Júri, se assim o entenderem e solicitarem. Esta opção prendeu-se com o facto de mantermos o anonimato.

2.4.3 Outros instrumentos

Dadas as características do estudo houve a necessidade de nos auxiliarmos de outros instrumentos, tais como:

a) Diário de bordo da investigadora (DBI), onde constam os registos dos Encontros/Formação realizados com a finalidade de sensibilizar os professores intervenientes, bem como para desconstrução de conceitos e implementação do e-portefólio. Refira-se que no final dos encontros com os professores era transcrito o que havia ocorrido, decisões tomadas e constatações e solicitado o feedback aos elementos presentes, com o objectivo de conferir a validade respondente (Bodgan & Biklen, 1994 e Woods, 1999). Fazem, ainda, parte deste diário os registos dos encontros com a AP, do Encontro/Formação entre alunos, Pais/EE's, OE's e investigadora, para além de alguns encontros não formais e dúvidas que foram ocorrendo à investigadora.

b) Fórum – Tendo-se verificado a incompatibilidade de horários dos participantes interessados em colaborar e por sugestão do grupo foi criado um fórum onde todos podiam ir tomando conhecimento das decisões, colocando questões/dúvidas as quais deveriam ser respondidas pelo grupo. Tinha a mais-valia de ser assíncrono, o que à partida resolveria o problema dos vários *timings*, bem como permitia haver um registo do processo.

c) Registos das observações, as quais tiveram três etapas com diferentes objectivos:

1ª etapa – **antes da implementação do e-portefólio** - Janeiro de 2009

Objectivo: Acompanhar as práticas realizadas em tutoria;

2ª etapa – **durante a implementação do e-portefólio** - Maio de 2009

Objectivo: Acompanhar as práticas dos alunos interessados a fim de verificar se no dia-a-dia trabalham no e-portefólio;

3ª etapa – **após a implementação do e-portefólio** - Junho de 2009

Objectivo: Acompanhar as práticas dos alunos na construção dos seus e-portefólios.

d) e-Portefólios – Foi criado um roteiro de análise dos e-portefólios. Esta ferramenta tem uma estrutura pré-definida. Tem seis módulos fixos e a possibilidade de integrar mais seis. Neste caso concreto, adicionaram-se mais dois.

Objectivos: Caracterizar a estrutura do e-portefólio; Conhecer as opiniões dos vários participantes ao longo do acompanhamento da construção dos e-portefólios multidisciplinares em tutoria; Analisar a participação dos alunos, OE's, pais e/ou EE's na

construção/acompanhamento do e-portefólio; Compreender no e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo; Identificar características de projectos integradores; Verificar se o e-portefólio permite maior comunicação entre todos os participantes.

e) “Portefólios” – No decorrer da análise dos dados, emergiu a necessidade de consultar o “portefólio” dos alunos (dossier/arquivo onde constam todos os trabalhos realizados ao longo do ano), pelo que foram realizados novos pedidos à escola, aos EE’s e aos alunos, dados invocados pelo investigador (Van der Maren, 1995).

f) Registos da plataforma – Objectivos: Cruzar dados e seleccionar os e-portefólios para análise em conformidade com os critérios aferidos.

Este conjunto de dados permitiu-nos criar um *corpus de análise* com o total de 331 páginas.

2.5 Análise documental

A análise documental é um conjunto de operações tentando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original de modo a facilitar a sua consulta e/ou referência. Para Bardin (2008: 47) “é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.” A autora menciona que há procedimentos que são muito semelhantes à análise de conteúdo, todavia há diferenças, as quais passamos a registar:

1. A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdos com mensagens (comunicação);

2. A análise documental faz-se, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo;

3. O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Socorremo-nos da análise documental para analisar e sintetizar os referenciais internos e outros que se encontravam na página oficial, os quais nos permitiram uma melhor contextualização e caracterização do local de estudo, bem como a compreensão das práticas.

2.6 Análise de dados

Partindo de uma abordagem indutiva, respigando os princípios de Vala (1986); Maroy (1997); Esteves (2006); Bardin (2008), dado que pretendíamos aferir as percepções dos participantes, considerámos que a análise de conteúdo (AC) daria resposta indicada ao estudo.

Bodgan & Biklen (1991: 205) referem que é um “processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão.” Bardin (2008: 11) diz-nos que é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento”, que se aplicam a discursos extremamente diversificados “é uma dupla hermenêutica controlada, baseada na dedução, na inferência.” Apelar à análise de conteúdo é dizer não “à ilusão da transparência”, é ter uma atitude de “vigilância crítica”, é dizer não “à leitura simples do real”.

Para procedermos à análise passámos pelos três pólos cronológicos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material e 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Deste modo, procedemos numa fase inicial à “leitura flutuante” (leitura integral de todos os documentos que constituíram o *corpus de análise*), que deu origem à atribuição de dimensões, categorias e subcategorias e, por último, à contagem de palavras mais frequentes. Prosseguimos com a construção de quadros com as dimensões e categorias, terminando com a criação de um texto descritivo/interpretativo, problematizando a temática em estudo, a qual permitiu dar voz aos participantes.

Bardin (2008) menciona como princípios necessários à AC: a exclusão mútua; a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade, pelo que cumprimos com estes princípios à excepção da exclusividade, dado que o programa NVivo, apesar de estar em conformidade com os princípios de Bardin (2008), permite que um enunciado possa simultaneamente pertencer a duas categorias. Por sua vez, L'Écuyer (1990) refere que o princípio da exclusividade elimina relações reais entre os elementos do texto, para além de ao não cumprir com este princípio é possível melhorar a análise das relações existentes entre os diferentes elementos, acrescido que o seu cumprimento pode fazer perder o sentido da objectividade pretendida pela AC.

Utilizando o programa NVivo é possível realizar diferentes tipos de consulta. Deste modo, após termos introduzido todos os *casos*/instrumentos, procedemos a uma consulta, tendo efectuado uma consulta por frequência de palavras.

Este programa permite criar “Nodos livres” e “Nodos ramificados”. Começámos por criar as categorias que emergiram da leitura flutuante e à medida que fomos explorando os dados fomos criando novas categorias. Foi elaborada uma matriz com as dimensões, categorias e respectivos indicadores. No NVivo, também, é possível realizar um trabalho similar, permitindo o reajuste à medida que o projecto vai avançando. Após a codificação de todos os dados, consultámos as categorias, tendo optado pelas que apresentaram uma maior frequência e por antítese quatro categorias com menor frequência (“dificuldades de ensinagem”, crise, liderança e “desassossegador”), na medida em que nos pareceram fundamentais para a compreensão do contexto do estudo.

Numa busca constante dos significados, sempre que considerámos oportuno, regressámos à fase inicial a fim de conferir a análise realizada.

A AC envolveu uma reflexão constante na procura da pluralidade de sentidos naturais a este tipo de estudo. Na sua complexidade de relações, foi possível obter uma visão holística para melhor compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes.

A análise dos dados procedeu-se em duas fases: 1ª fase – fase exploratória que nos permitiu construir o questionário por dimensões induzidas dos dados já recolhidos (DBI com os Encontros/Formação já ocorridos, observações, fóruns e entrevista ao mentor do projecto) e o guião da entrevista aos EE’s que se encontra organizado por eixos estruturantes; 2ª fase – releitura dos dados da 1ª fase e leitura integral dos dados recolhidos nesta fase. Deste modo, partindo de uma abordagem indutiva de todos os dados emergiram as dimensões, as categorias e subcategorias que foram (re)organizadas à luz dos objectivos do estudo, que denotam os sentidos atribuídos pelos participantes e pela investigadora.

A fim de melhorar a compreensão, foram criados quadros temáticos com dimensões de análise, categorias e indicadores que emergiram das falas dos participantes. Saliente-se que o quadro de análise do e-portefólio adveio dos princípios inerentes à ferramenta utilizada para a operacionalização do e-portefólio – *RePe* (ver anexo XVIII).

Partindo dos dados, foi-se construindo uma narrativa descritiva com os vários pormenores e numa acção dialógica foi ocorrendo a problematização que permitiu criar construções polivocais, emergindo os conceitos e abstracções do fenómeno observado.

3. Contexto de realização do estudo

Este estudo desenvolveu-se numa escola com características duma EBI. No momento, ainda, não tem o Jardim-de-infância a funcionar. Foi criada em 2001, como legado da experiência encetada em 1976, escola, na época, apenas com o primeiro ciclo.

Relativamente à designação de EBI, da legislação, nomeadamente do Despacho 33/ME/91, é referido que esta tipologia privilegia e promove “a organização do ensino de acordo com a LBSE, a saber a Escola Básica de 1º, 2º e 3º ciclos com jardins-de-infância, escola básica integrada - EB1,2,3/JI”.

A esta tipologia está subjacente o conceito de integração curricular, pois os princípios inerentes remetem-nos para uma forma de gestão, de direcção e operacionalização pedagógica com características próprias, onde a postura dos docentes e a organização diferem do habitual.

3.1 Arquitectura da escola

A escola situa-se na região norte. Está inserida num terreno que tem a forma triangular, sendo circundada por ruas. A toda a volta tem um jardim, encontrando-se ao fim do passeio da entrada um edifício tipo P3. Na entrada há um hall que dá acesso às casas de banho dos alunos, à direita uma sala com dois espaços de trabalho divididos por uma pequena sala e um espaço amplo que comunica com as duas partes. Normalmente nestes espaços trabalham crianças que se encontram no primeiro núcleo; à esquerda deparamo-nos com a cantina que serve simultaneamente de polivalente, a cozinha, a casa de banho dos OE's, uma pequena sala de arrumos e uma sala onde se realizam reuniões com poucos participantes dadas as condições exíguas que apresenta. No hall de entrada, existem, ainda, as escadas que dão acesso ao primeiro piso onde encontramos outro hall que dá acesso a duas casas de banho dos alunos e a um espaço amplo onde funciona a Área Artística do primeiro núcleo. Na parte central encontra-se um espaço onde existe uma fotocopiadora e computadores, bem como arquivos dos alunos.

Em períodos faseados foram construídos dois edifícios prefabricados, os quais ocupam parte do recreio. Num destes prefabricados existe a secretaria, um gabinete destinado aos membros do Conselho de Gestão (CG) e o espaço destinado à dimensão linguística. No outro prefabricado encontra-se o pavilhão multimédia e o espaço da dimensão lógica-matemática.

A escola dispõe, ainda, de outro edifício onde funciona o terceiro núcleo, o qual é composto por um edifício, antiga escola primária, e dois contentores. A escola usa, também, parte das instalações da escola secundária (laboratórios, ginásio e cantina) para os alunos do núcleo do Aprofundamento, o cinema onde realizam as Assembleias da Escola e alguns espaços cedidos para a Área Artística no Centro Cultural local.

3.2 O Projecto Educativo da Escola

O Projecto Educativo da Escola (PEE) encontra-se organizado em seis Princípios Fundadores. A descrição dos seis princípios encontra-se no anexo XIV.



Figura 3 - Princípios Fundadores do PEE

Existem vários anexos ao PEE, todavia dado o nosso objecto de estudo iremos apenas debruçarmo-nos sobre o perfil do OE, os perfis de saída dos alunos e o mapa dos objectivos.

3.2.1 O perfil do orientador educativo

Como anexo ao PEE aparece o perfil do orientador educativo, o qual deve proporcionar a todos os alunos a compreensão do “porquê” e “para quê” do seu esforço, bem como envolvê-lo num processo permanente de auto-formação, valorizando a reflexão e capacidade de análise crítica.

Os Direitos e Deveres dos OE's decorrem do PEE, da responsabilidade de participação nos órgãos e das estruturas da Escola. Estes devem fazer cumprir o PEE e o Regulamento Interno (RI).

Ao OE desta escola é solicitado que seja pontual, assíduo, que contribua activa e construtivamente para a resolução de conflitos, que participe na tomada de decisões, que alie a criatividade à complexidade, com originalidade e coerência. Este deve apresentar propostas, buscar consensos, produzir e/ou propor inovações. No entanto, é referido que os interesses da Escola e do Projecto devem estar em harmonia com os seus interesses individuais. É-lhes pedido que ajam de forma autónoma, responsável e solidária e procurem fundamentar as suas práticas e opiniões nos valores matriciais do PEE.

Em termos pedagógicos é solicitado que dominem os princípios e utilizem correctamente a metodologia de trabalho de projecto.

É solicitado aos OE's que estejam atentos aos colegas e lhes prestem ajuda, retirar dúvidas de como actuar, sempre que necessitar e, também, pedir; manter com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna; aceitar diferentes pontos de vista tendo como referente o projecto e articular a sua acção com os demais colegas.

Relativamente aos alunos, estes devem manter uma relação carinhosa, ajudá-los a conhecer e a cumprir as regras da Escola, ser firme com os alunos, sem cair no autoritarismo, tomar atitudes em sintonia com o colectivo, bem como acompanhar de muito perto e orientar o percurso educativo dos seus tutorados.

Dado que no contexto coabitam as terminologias de professor e orientador educativo, ao longo deste trabalho, iremos simultaneamente referir ambas, a fim de sermos fidedignos às vozes que vão aparecendo.

3.2.2 O perfil dos alunos (1º, 2º e 3º núcleos)

Ao longo do percurso escolar, os alunos são estimulados e sensibilizados para os seguintes valores, atitudes e competências²⁴: Responsabilidade, Relação Positiva e de Entreajuda, Persistência e Concentração nas Tarefas, Autonomia, Criatividade, Participação e Pertinência nas Intervenções, Auto Planificação, Auto-avaliação, Auto Disciplina, Pesquisa,

²⁴ Ver anexo XV.

Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada, Concepção e Desenvolvimento de Projectos, Análise e Síntese, Comunicação e TIC.

Nos três documentos aparece referenciado que na análise do perfil é considerado o nível de desenvolvimento e maturidade do aluno, bem como as características individuais.

3.2.3 Os dispositivos da escola

A escola dispõe de vários dispositivos, os quais permitem implicar todos os participantes sendo dada especial voz aos alunos. Estes tomam decisões quer no que concerne à gestão das instalações, aos materiais, à organização e à concretização de actividades.

Passamos a citar os dispositivos que permitem a operacionalização dos princípios inerentes ao projecto educativo:

Direitos e Deveres – No início de cada ano, em Assembleia de Escola, os alunos decidem os direitos e deveres que consideram fundamentais.

Assembleia de Escola – Reunião de toda a escola onde os alunos tomam decisões sobre a vida da escola. São analisados os problemas, medidas/estratégias a implementar e tomam-se decisões que auguram o bem colectivo. Os alunos exercem o direito de voto.

Convocatória – Dispositivo que convida toda a comunidade a participar na Assembleia de escola. Tem uma ordem de trabalhos.

Acta – Resumo dos assuntos tratados e decisões tomadas na Assembleia.

Comissão de Ajuda – Grupo de quatro alunos, dois escolhidos pelos OE's e dois pelos alunos. Têm como meta a atingir a resolução de problemas e conflitos apresentados em assembleia. Regem-se pelos Direitos e Deveres aprovados.

Debate – Reunião em plenário menos formal que a assembleia que ocorre diariamente. Promove a oralidade, a reflexão, a partilha, responsabilidade e o poder de argumentação. Através de jogos de perguntas e respostas é feito o balanço do trabalho do dia, bem como são preparados os temas/problemas a serem apresentados em assembleia.

Biblioteca – A escola não dispõe de um espaço específico para a biblioteca. Esta encontra-se nos vários espaços de trabalho de forma a permitir a pesquisa.

Caixa dos Segredos – Caixa que existe em todos os espaços para que os alunos possam colocar as suas dúvidas mais pessoais, opiniões, segredos e preocupações. Permite um

conhecimento mais profundo dos alunos e sobretudo a compreensão de alguns actos menos positivos.

Caixa dos Textos Inventados - Local onde os alunos podem colocar as composições originais.

Eu Já Sei – Tem como finalidade desenvolver a autonomia do aluno, partindo do momento da auto-avaliação. Os alunos registam neste dispositivo o que já aprenderam e solicitam a avaliação.

Eu Preciso de Ajuda – Os alunos antes de se inscreverem neste dispositivo devem esgotar todas as possibilidades de tentativa de resposta começando por ele com uma reflexão mais cuidada, pedindo ajuda ao grupo e só por último ao OE.

Aula directa – Este dispositivo articula-se com o anterior, pois quando há grupos de alunos que têm as mesmas dificuldades, um OE prepara uma aula directa a fim de esclarecer dúvidas mais complexas.

Professor Tutor (PT) – Orientador educativo que tem como função acompanhar de perto todo o processo de aprendizagem dos seus tutorados. É o elo de ligação mais forte entre aluno, EE e os restantes participantes. Em média tem seis a oito tutorados.

Plano da Quinzena (PQ) – Dispositivo usado para realizar a planificação do trabalho a desenvolver em grupo e individualmente. É aqui que são registadas as avaliações que o aluno faz neste período, bem como a auto-avaliação. São, ainda, registadas as tarefas que os alunos pensam a vir implementar.

Plano do Dia (PD) – Dispositivo que, dependendo dos núcleos, pode ter um carácter mais formal, sendo realizado num impresso próprio ou numa folha pautada. O aluno define para o dia as tarefas que vai realizar, tendo por base o PQ.

Plano/Mapa dos Objectivos – Mapa com os objectivos oriundos do currículo nacional para que os alunos possam orientar a planificação em conformidade com os problemas e/ou temáticas a aprender.

Acho bem e Acho mal – O Aluno observa e reflecte sobre o que vê. Permite desenvolver um olhar crítico referindo o que está menos bem e valorizando o que é positivo.

Clube dos leitores – Dispositivo onde os alunos registam os livros que levam para casa para realizarem pesquisas e/ou de entretenimento.

Grupos de responsabilidades – Para que a escola funcione de forma activa e proactiva, cada aluno pertence a uma responsabilidade que é orientada por um OE. Estes grupos reúnem

uma vez por semana para resolver os assuntos e/ou problemas que estejam a ocorrer apontando estratégias que devem ser apresentadas e aprovadas pela Assembleia. Passamos a citar algumas das responsabilidades designadas: Assembleia, Comissão de Ajuda, Terrário e Jardim, Clube dos Limpinhos, Refeitório, Arrumação e Material Comum, Direitos e Deveres, Biblioteca, Jornal, Correio e Visitas, Jogos de Mesa, Computadores e Música, Desporto Escolar, Recreio Bom, Murais, Mapas de presença e Datas de Aniversário.

Reunião de Pais e/ou EE's – Encontros mensais que promovem a comunicação entre os OE's e os EE's. Por vezes, têm um carácter de formação, pois é aproveitada a experiência dos EE's mais velhos com a ajuda dos OE's para clarificar e discernir dúvidas dos EE's chegados à escola.

Os dispositivos são actualizados todos os anos, tendo em conta as necessidades da escola. No processo de reformulação e implementação todos os participantes são implicados de forma proactiva, estimulando relações fortes entre todos, levando a aprendizagens significativas a todos os intervenientes. É fomentada a cidadania *na acção para a acção*.

3.3 O Regulamento Interno

O Regulamento Interno²⁵ explicita a estrutura organizacional que decorre do PEE, devendo ser interpretado à luz dos princípios, finalidades e objectivos do próprio Projecto. Encontra-se estruturado em seis capítulos.

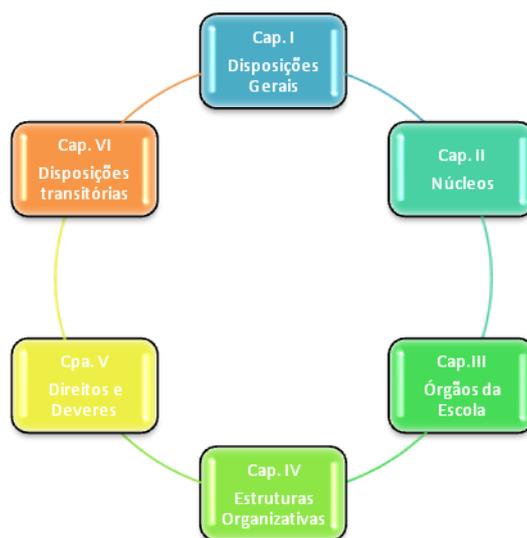


Figura 4 - Estrutura do Regulamento Interno da Escola

²⁵ Ver anexo XVI para obter mais informações.

Iremos destacar: Cap. II – Núcleos; Cap. III – Órgãos da Escola e Cap. IV - Estruturas organizativas.

Capítulo II - Núcleos de Projecto - O projecto divide-se em sub-projectos, os quais são designados por núcleos, podendo estes usarem os mesmos recursos e instalações ou não dependendo da decisão do Conselho de Projecto. “Os Núcleos de Projecto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e orientadores educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.”

Cada núcleo terá uma equipa que será proposta pelo Coordenador de Núcleo (CN) em conjunto com o Coordenador Geral do Projecto.



Figura 5 - Núcleos

O CGP garante e promove a articulação do trabalho dos Núcleos e dos vários coordenadores. Este é designado pelo Conselho de Direcção (CD), sob proposta do Conselho de Gestão (CG) e após consulta do CP.

Capítulo III - Sobre os Órgãos da Escola* – Para uma leitura mais rápida apresentamos o cronograma que se segue.

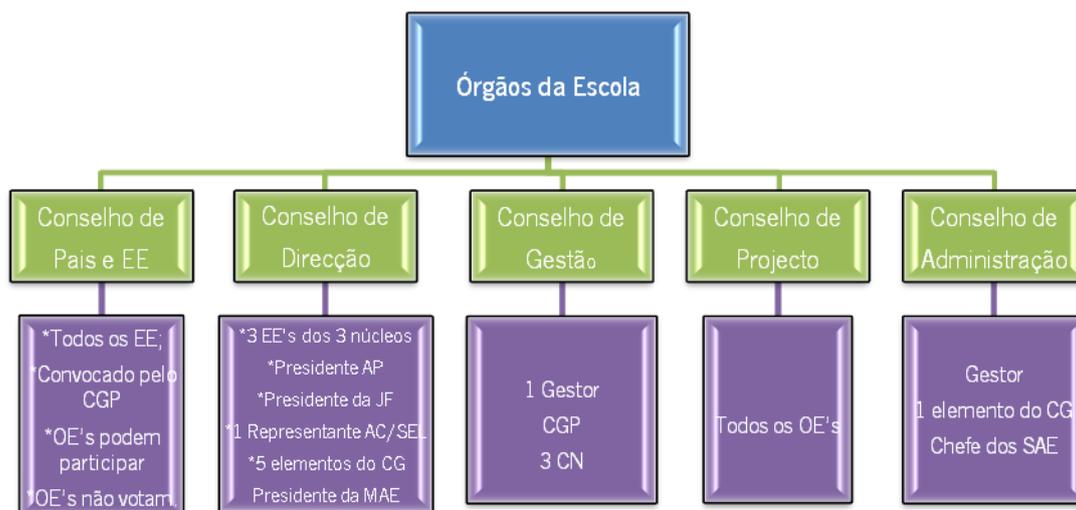


Figura 6 - Órgãos da escola

* AC/SEL - Actividades culturais ou sócio-económicas locais.
CP/EE's - Conselho de Pais e Encarregados de Educação

Capítulo IV - Estruturas Educativas – Aparecem referenciadas as seguintes estruturas: Tutoria, Articulação Curricular e Assembleia de Escola.

A **tutoria** implica o acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno. O tutor acompanha e orienta, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos tutorados; mantém os EE's informados sobre todo o percurso educativo.

A **Articulação Curricular** deve ser feita horizontal e verticalmente de forma a permitir e a consolidar os princípios inerentes ao PEE. De forma a facilitar a articulação, existem cinco dimensões organizadas em: Artística, Identitária, Linguística, Lógico-Matemática e Naturalista.

O projecto curricular de cada aluno compreenderá as dimensões supracitadas acrescidas da dimensão tecnológica, entendida numa perspectiva eminentemente transversal e instrumental e o domínio afectivo e emocional.

A **Assembleia de Escola** é o dispositivo de intervenção directa dos alunos que lhes garante a participação democrática na tomada de decisões no que concerne à organização e funcionamento da Escola. Integram a Assembleia todos os alunos da Escola, com direito a voto e os OE's, os assistentes da escola e EE's que desejarem, sem direito de voto.

3.4 Breve caracterização da Associação de Pais

A Associação de Pais (AP) nasceu em 1976 quando os professores se questionaram sobre a razão dos pais não irem à escola, mas irem ao futebol e ao café. Quando encontradas algumas respostas, os professores ajudaram os pais a fundarem a associação de pais no tempo em que ainda não havia legislação para o fazerem²⁷.

Actualmente a AP é um parceiro sempre disponível e indispensável à vida da escola. Refira-se que o órgão máximo da escola é o Conselho de Pais onde só estes têm direito a voto. Por sua vez, o Conselho de Direcção é presidido por um pai e os professores estão em minoria.

Araújo (1977) e a Comissão de Avaliação Externa (2003) referem que a existência desta AP confere um carácter pioneiro a esta escola, na qual é visível um forte sentimento de pertença.

²⁷In site da Associação de Pais.

4. Caracterização da *população* escolar e Recursos informáticos

Embora de forma breve, iremos fazer uma caracterização global sobre a *população* escolar (alunos, OE's e EE's), recursos informáticos e numa fase posterior, faremos a caracterização da população participante.

4.1 Caracterização da população escolar

A escola tem um total de 37 OE's e doze funcionários que se distribuem pelas diferentes categorias: assistentes operacionais (7), assistentes técnicos (2), chefe dos serviços (1) e Poc's²⁸ - 2.

4.2 Caracterização da população docente

No levantamento de dados, constatou-se que a população docente é composta por um grande número de professores contratados num total de 18, quatro fazem parte dos Quadros de Zona Pedagógica e apenas existe um professor titular. O núcleo que apresenta o maior número de OE's é o terceiro núcleo.

As habilitações dos orientadores educativos distribuem-se por 27 OE's que têm licenciatura, três têm pós-graduação, um tem mestrado e seis estão a fazer o mestrado.

No que concerne aos anos de permanência na escola apresentamos o quadro que se segue a fim de permitir uma leitura mais rápida.

Pessoal Docente - Anos de permanência na escola					Total Parcial
	Jardim de Infância	1º núcleo	2º núcleo	3º núcleo	
-1				2	2
1		2		2	4
2		2	2	1	5
3		3	2	9	14
4		1	1	1	3
5		1		5	6
7				1	1
8	1				1
10	1				1
	2	9	5	21	37

Tabela 1 - Anos de permanência na escola dos OE's

²⁸ Pessoas oriundas do fundo de desemprego que realizam funções na escola

Verifica-se que a maior frequência em anos é de três anos, sendo aqui, também, em maior número os professores do terceiro núcleo.

4.3 Caracterização da população estudantil e EE's

A população estudantil da escola é proveniente de diversas localidades. Um dos princípios inerente ao projecto é a possibilidade dos EE's poderem escolher esta escola pelo projecto que implementam, dando desta forma a possibilidade de receber alunos fora da zona natural de acolhimento. Há vários alunos que se deslocam para a escola na viatura dos seus EE's em virtude de ficarem fora da zona de acolhimento. No momento em que o estudo decorria, a escola tinha um total de 179 alunos, os quais estão distribuídos pelos seguintes anos.

Número de alunos inscritos por núcleo				
	1º Núcleo	2º Núcleo	3º Núcleo	Total
1ª vez	13		0	13
2ª vez	19		0	19
3ª vez	23	1	0	24
4ª vez	6	15	0	21
5ª vez		18	0	18
6ª vez		25	2	27
7ª vez			20	20
8ª vez			16	16
9ª vez			21	21
Total	61	59	59	179

Tabela 2 - População estudantil

Há um grupo de 13 alunos que está identificado com Necessidade Educativas Especiais, nomeadamente: 1ª vez – 1; 3ª vez – 2; 4ª vez – 3; 6ª vez – 3; 7ª vez – 3 e 8ª vez – 1.

As habilitações dos EE's oscilam entre o parâmetro desconhecido, sem habilitações, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário, bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento. À semelhança das habilitações, as ocupações profissionais também são muito díspares, pois vão desde desempregados, agricultores, artífices, operários a profissões liberais.

4.4 Recursos informáticos

A escola tem um total de 44 computadores, sendo 28 portáteis e 16 de secretária. Todos têm acesso à internet, a qual é assegurada pelo servidor da FCCN. No momento do estudo, esta está a ser alterada por causa do PTE, havendo lugar a novo servidor.

4.5 Articulação/Parceria com outros projectos

A escola interage com os seguintes projectos: Desporto Escolar, Ciência Viva, Plano de Acção da Matemática, Plano Nacional de Leitura, Tinteirinho - reciclagem de tinteiros, Eco-Escolas e Livros à Solta – Serralves.

5. Implementação/Operacionalização do e-portefólio

Partindo das linhas orientadoras iniciais, foram delineadas várias estratégias para implementar o e-portefólio. Todas as acções visaram o desenvolvimento do estudo, dadas as suas características, iremos de forma breve explicar os vários procedimentos realizados nos pontos que se seguem.

Após contacto pessoal e formalização de pedido por e-mail para o CP, foi apresentado um protocolo, o qual foi reformulado tendo em conta os pedidos efectuados (ver anexo I).

Embora tivéssemos recebido autorização positiva para a concretização do estudo em Setembro, tendo havido a oportunidade de dar seguimento a algumas acções discriminadas no cronograma do trabalho de campo, este foi assinado apenas em Fevereiro.

5.1 Sensibilização da comunidade educativa – Mediação junto dos OE's

Apoiando-nos na literatura, verificámos a necessidade e a importância da sensibilização da comunidade educativa, pelo que tivemos o cuidado de, aquando a apresentação do projecto, não limitarmos a apresentação do estudo à liderança da escola. Assim sendo, para que o processo fosse conhecido e apreendido pelos participantes, foram delineadas várias estratégias a implementar, a saber: envio de e-mails²⁹ para marcação dos Encontros/Formação, troca de informações, respostas e esclarecimentos de dúvidas, envio de feedback's dos Encontros/Formação, bem como a realização de Encontros/Formação a fim de se desconstruírem conceitos importantes a todo o processo, promover a aprendizagem da ferramenta a utilizar e estratégias a implementar aquando a operacionalização do e-portefólio.

²⁹ Anexo XIII – Exemplo de um mail enviado aos OE's.

5.2 Encontros/Formação

A realização dos Encontros/Formação tiveram como grande finalidade a criação de momentos de formação *em acção e para a acção*. Estes visaram a desconstrução de conceitos inerentes a todo o processo, a sensibilização dos OE's, EE's e alunos (encontro conjunto), bem como dotar os OE's intervenientes para a implementação do portefólio multidisciplinar, movido através do conceito e-portefólio.

Foram pensados cinco encontros, todavia houve a necessidade de dois deles serem divididos em mais dois momentos diferentes, visto a agenda ser ambiciosa, o debate ter sido bastante rico, acrescido do *timing* possível, o qual não tinha duração fixa. No total foram realizados sete encontros mais o encontro dos alunos, EE's e OE's participantes, perfazendo o total de oito encontros. Foram, ainda, fornecidos vários documentos, prestados esclarecimentos por e-mail e/ou telefonicamente.

Passamos a registar a agenda geral dos encontros: Apresentação da investigação; Apresentação dos OE's interessados em participar; Solicitar o levantamento das experiências; saber quais as suas percepções sobre o portefólio; Realização de leituras para aprofundamento e aquisição de fundamentação teórica sobre o portefólio; Pedido de registo – “O que é para mim o portefólio?”; Partilha do levantamento das experiências efectuadas; Desconstrução do conceito “portefólio”; Partilha das leituras efectuadas; Registo de algumas ideias concebidas pelo grupo; As minhas dúvidas; Debates sobre os conceitos: Avaliação, aprendizagem, metodologia de projecto, integração curricular, mudança de práticas; Aceitação ou não do desafio lançado “Criação de um portefólio pelos OE's” – *Aprender fazendo*; Tutorial sobre o *RePe*; Preparação/experimentação/implementação do *RePe*.

Refira-se que destes Encontros/Formação foram lavrados os resumos, fazendo estes parte do DBI, tendo sido solicitado o feedback a todos os OE's que estiveram presentes, a fim de conferirem validade respondente.

Tendo por base a experiência vivenciada em contexto de equipa em que as reuniões eram iniciadas com um ritual (leitura de um texto, um poema, um artigo, audição/visualização de um tema musical, entre outros), a investigadora teve o cuidado de iniciar os Encontros/Formação com um ritual que dava o mote para a agenda a desenvolver.

5.3 Pesquisa e procedimentos de alojamento no *Moodle*

No decorrer dos Encontros/Formação fomos nos apercebendo que para além da ferramenta “My portfolio”, a qual está alojada na plataforma *Moodle*, e que aparece referida em estudos consultados, um dos OE’s mencionou ter conhecimento de outra ferramenta.

Perante este facto, para a implementação do e-portefólio, a investigadora em articulação com o professor responsável das TIC e no respeito pela dinâmica que a escola tem, optaram por usar a ferramenta que já havia sido alojada na plataforma *Moodle* da escola, pela professora responsável pelas TIC no ano transacto. Refira-se que esta estava, ainda, em fase experimental. Deste modo, a fim de rentabilizar recursos, foram feitas várias pesquisas pela investigadora e pelo professor responsável a fim de munir os participantes das ferramentas necessárias. Foram enviados e explorados os manuais do administrador, do professor e do aluno, bem como outros documentos necessários à melhor compreensão a fim de se rentabilizar o recurso que já estava alojado na plataforma, mas que carecia de reajustamento. Assim sendo, foram reajustados os separadores tendo em conta os dispositivos existentes na escola, para que esta ferramenta pudesse ser usada. No último Encontro/Formação foi realizado um tutorial para que todos os OE’s tomassem consciência dos procedimentos a realizar com os seus tutorados. Para melhor operacionalização foram, também, enviados, pela investigadora, os respectivos manuais e documentos necessários à sua orientação para OE1 e OE3.

A colaboração foi óptima tendo facilitado a sua operacionalização.

Reforce-se que houve sessões de esclarecimento para todos os participantes (OE’s, alunos e EE’s).

5.4 Implementação do *RePe* em tutoria

Em conformidade com a proposta da investigadora, aquando a apresentação do estudo e após debate onde foram ponderadas as vantagens e desvantagens deste estudo ser realizado apenas com os tutorados dos OE’s interessados em participar no estudo, o grupo dos OE’s presentes no segundo encontro decidiram que “(...) o trabalho a implementar deverá seguir a proposta da investigação, ou seja, ser realizado em tutoria.”³⁰

³⁰ in DBI (2009: 18).

5.5 Transparência do processo e implicação da Associação de Pais

Tendo como base um dos princípios do PEE que remete para a implicação de todos os elementos, houve o cuidado de expor à AP a investigação, bem como solicitar a sua colaboração. Refira-se que no decorrer de todo o processo houve total colaboração e disponibilidade da AP. Deste modo, foi possível confirmar o discurso registado com a prática “A associação de pais é hoje um interlocutor sempre disponível, um parceiro indispensável³¹.”

5.6 Encontro conjunto OE's, alunos, EE's e Investigadora

Na continuidade do princípio supracitado e tendo como meta a operacionalização do e-portefólio, após os Encontros/Formação com os OE's intervenientes e o primeiro encontro com a AP, foi realizado mais um encontro com os OE's participantes, os EE's dos alunos cujos pais deram autorização de participação no estudo e com os alunos interessados. Neste encontro, estiveram presentes os três OE's, três alunos e seis EE's, da Iniciação e um EE do Aprofundamento. Para além da apresentação e explicação do estudo, foi explicado em que consistia a metodologia do portefólio, bem como a ferramenta a utilizar – *RePe*. Foram apresentados alguns e-portefólios já iniciados em tutoria a fim dos EE's compreenderem melhor o que seria possível concretizar, bem como o como, para quê e porquê. À semelhança dos outros encontros, tentámos promover um debate entre os presentes levando à partilha do conhecimento. Os EE's consideraram uma excelente oportunidade, referiram que era interessante a possibilidade de poderem acompanhar o trabalho dos filhos sem terem que ir à escola e esperar pelo fim do dia, pois com a possibilidade de acederem ao e-portefólio através da internet até o poderiam fazer numa pausa ou na hora do almoço, tal como foi registado no DBI.

6. Caracterização da população participante

Tendo em conta que esta escola apresenta uma organização própria trabalhamos com três professores tutores dos três núcleos, nomeadamente: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Estes professores saíram do grupo de interessados em participar no estudo.

³¹ <http://www.██████████.com.pt/html2/portug/associa/hoje.htm>

Foram respeitados os interesses pessoais e o contexto para que nenhum se sentisse obrigado a participar senão houvesse tal intenção. Todos os tutorados destes professores tiveram a oportunidade de participar no estudo, todavia, foram seleccionados três e-portefólios de acordo com os seguintes critérios: alunos que obtiveram autorização em participar e maior frequência de acesso ao e-portefólio em dias diferentes. Foram entrevistados os EE's dos alunos cujos e-portefólios foram alvo de estudo.

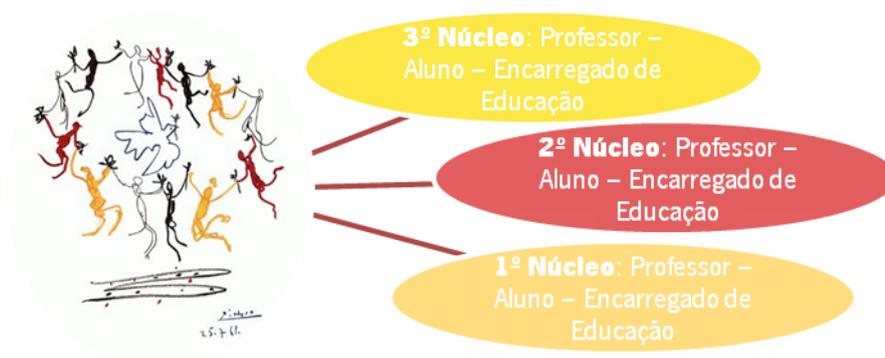


Figura 7 - População participante

Apesar da população participante evidenciada, refira-se que dezassete tutorados tiveram a oportunidade de participar. Ao longo do estudo dadas as diversas interações no *corpus de análise* aparecem referenciados os actores registados na tabela que se segue:

Alunos	OE's	EE's Entrevistados	EE's Elementos da AP	Assistentes Operacionais	Total
42	29	3	12	3	89

Tabela 3 - Totalidade dos actores referenciados no estudo

O número observado prende-se com as várias interações e o tipo de relações que são fomentadas na escola. A existência de espaços amplos de trabalho que promovem a comunicação, a liberdade para circularem e interagirem nos vários espaços a fim de partilharem trabalhos, a realização de debates em pequenos e grupos médios proporcionam um ambiente acolhedor, responsável, flexível, aberto e ecológico (Alonso, 2006).

7. Caracterização do e-portefólio – *RePe* –

O e-portefólio – *RePe* – emerge da necessidade de dar resposta ao Plano Tecnológico que é operacionalizado através do programa Ligar Portugal, do projecto Mais-Escola.pt e orientações da DGDIC (2007/2008). O *RePe* é um módulo do Moodle que se destina à construção e gestão de e-Portefólios de aprendizagem dos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Foi concebido e desenvolvido pelo Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação de Santarém em parceria com a DGIDC/E-CRIE (Ministério da Educação).

Princípios gerais do e-Portefólio: reflecte o percurso escolar do aluno; é um instrumento de reflexão do aluno; é gerido pelo aluno; promove a aprendizagem colaborativa; facilita a participação do Encarregado de Educação; é orientado pelo Orientador Educativo; facilita a comunicação.

Os princípios técnicos são: ambiente – plataforma *moodle*, interoperabilidade - facilidade de exportação para a plataforma *Moodle* de outra escola; flexibilidade - fácil parametrização pela escola ou agrupamento, através de funcionalidades específicas na área do administrador; funcionalidades - possibilidade de envio de ficheiros (trabalhos dos alunos) em todos os formatos. Aviso, por e-mail, de alterações efectuadas num e-Portefólio e utilizadores – alunos, professores e EE's.

Características do *RePe* - Utiliza FLASH e PHP para acesso à Base de Dados (MySQL, PostgreSQL), funciona como uma Actividade *Moodle*, é multilingue; tem uma estrutura pré-definida; apresenta seis módulos fixos e a possibilidade de integrar mais seis. Os seis primeiros módulos são: Identificação (Data de nascimento, Naturalidade, Nacionalidade, N.º de Identificação, Tipo de Identificação, Data de Emissão, Validade, Arquivo de Identificação, Morada, Telefone, Encarregado de Educação), Página Pessoal, Objectivos Pessoais (neste caso foi atribuído o título “Gostaria de saber”), O Meu Diário de Aprendizagem, Trabalhos realizados, neste módulo/separador existem os seguintes itens: Descrição do meu trabalho, Disciplinas, Ano lectivo, Tipo de trabalho, Critérios de avaliação, Competências Gerais para o Ensino Básico, Objectivos para o trabalho, Objectivos pessoais, Estratégias, Situação do trabalho, Reflexão, Ver o meu trabalho e Apreciação dos colegas, professores e EE's; e Auto-avaliação que neste caso obteve a designação de “Eu já sei.”

⌘ Repositório de e-Portefólios educativos

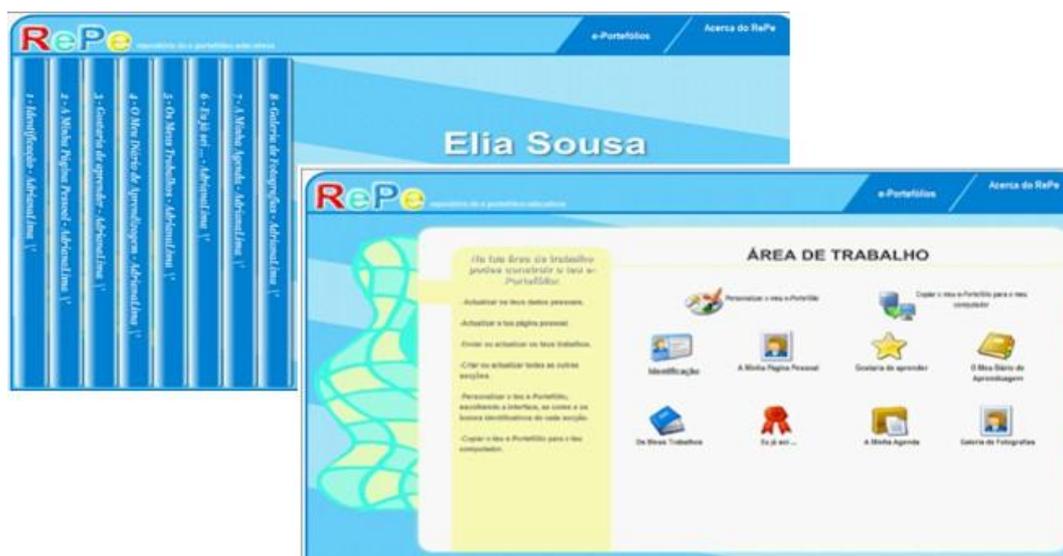


Figura 8 - Interface do *RePe* (Separadores e área de Trabalho)

Registe-se que só o administrador da plataforma é que pode alojar esta ferramenta na mesma, bem como proceder a alterações da sua estrutura. É de fácil acesso, desde que haja internet. Refira-se que para aceder à plataforma e ao *RePe*, é necessário a inscrição primeiro na plataforma e posteriormente na “disciplina” onde o recurso está alojado. O *RePe* permite o feedback por parte dos professores, colegas e EE’s. Tem uma apresentação agradável e transita-se entre os separadores com facilidade.

8. Questões de ética na investigação

Falar de ética na investigação é ter em conta as normas relativas aos procedimentos considerados correctos e/ou incorrectos (Bodgan & Biklen, 1994; Ávila & Lima, 2006). De acordo com Bodgan & Biklen (1994: 75), a ética situa o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, de modo a garantir que:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos. Neste estudo tivemos esta preocupação, pois para além da apresentação do estudo ao Coordenador do Projecto, o primeiro Encontro/Formação foi dedicado a este ponto, bem como foi igualmente apresentado à AP, aos EE’s, e alunos que se voluntariaram para participar no estudo. Foi, ainda, celebrado um protocolo com a escola, o qual foi negociado tendo em conta os interesses da mesma. A pedido do Coordenador, foi, também, fornecido o cronograma com o trabalho de campo.

2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Refira-se que neste estudo tivemos o cuidado para que tal não acontecesse. No que concerne ao ponto de vista ético, houve desde o primeiro contacto a preocupação da transparência das informações prestadas aos vários participantes (CGP, CP, OE's, AP, EE's e alunos) sobre os objectivos da investigação e as actividades que se pretendiam levar a cabo, bem como sobre as tarefas ou riscos que este estudo implicava, para além da garantia de confidencialidade e anonimato.

Saliente-se que os nomes foram substituídos por letras acrescidos de números a fim de cumprir com o anonimato.

Segundo Vasconcelos (2006: 99), um outro aspecto da ética prende-se com a reciprocidade, ou seja, o que poderão vir a beneficiar os sujeitos da investigação e que informações/conhecimentos são relevantes para a prática dos participantes. Neste aspecto, houve a preocupação de em contexto orientar o processo, ora pessoalmente, ora através do e-mail. Esteve patente a partilha de conhecimentos e experiências enriquecedoras para os vários participantes.

9. Credibilidade

Woods (1999:195) apoiando-se em Lincoln & Guba (1985) e Erikson (1986) refere que estes defendem que a validação “é realizada pelos praticantes ao avaliarem a credibilidade da investigação através do seu próprio conhecimento e experiência e integrando a investigação na prática através do seu ensino.”

Refira-se que nesta abordagem, como critérios científicos de qualidade do estudo, são apontados a validade e a fidelidade, pelo que, se procurou fazer a triangulação das várias fontes de informação, dos diferentes participantes (alunos, professores e pais/EE's), Maroy (1997); Stake (1998); Flick (2004), bem como houve a preocupação de receber o feedback dos participantes no estudo.

Na linha de pensamento de Bogdan & Biklen (1994: 278) o feedback revela-se como uma exigência estratégica metodológica,

Uma vez que um dos objectivos da investigação é o de construir as múltiplas realidades que os participantes experimentam, o investigador necessita de encontrar formas de verificar junto dos informadores se as suas construções reflectem o mundo tal como eles o vêem.

Assim sendo, o investigador criou uma empatia e uma *cumplicidade útil* que permitiu o desenvolvimento natural da investigação, implicando os investigados num clima de confiança. Foi adoptada uma postura aberta, flexível e de negociação constante para que fosse possível emergir a identidade de cada um em conformidade com o contexto natural.

Síntese

Ao longo deste capítulo percorremos alguns conceitos teóricos, nomeadamente quanto ao paradigma em que este estudo se insere, tendo sido registados os princípios metodológicos, o percurso: opções metodológicas, o papel do investigador, entre outros.

Realizámos a contextualização da escola, caracterizámos de forma sumária a AP e descrevemos a população participante. Em linhas gerais, foi traçada a implementação do processo e a caracterização do e-portefólio – *RePe* –.

Por último, referimos a importância da ética e da credibilidade na investigação.

O cronograma do trabalho de campo foi remetido para anexos (ver anexo XVIII).

Refira-se que a possibilidade de realizar um estudo de carácter qualitativo com características de investigação-acção, permitiu-nos desempenhar um papel de investigador participante. Esta forma de estar permite não só a melhor compreensão do contexto, como ir introduzindo pequenas mudanças que poderão vir a mostrar-se bastante significativas para o sucesso dos alunos e dos professores, uma vez que lhes podem patrocinar um crescimento pessoal e profissional e até dos pais e/ou EE's, se acompanharem o processo.

A diversidade de instrumentos e a triangulação dos dados, permitiu-nos obter uma visão caleidoscópica do objecto de estudo, bem como a emergência da identidade de cada um, numa teia de relações onde a pluralidade de sentidos emergiram com naturalidade, como é habitual neste tipo de estudo. A construção desta “pintura” facultou-nos uma visão holística da realidade estudada.

Apesar da subjectividade inerente, o olhar crítico e constante fez-se sentir na busca de práticas que auguram a mudança.

No respeito pelo ritmo de cada um, no particular, e de todos, no geral, na compreensão do contexto e numa relação de confiança, a interacção foi acontecendo e permitindo que a prática da investigação fosse delineando, ponto a ponto, a trajectória.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

Confiança

O que é bonito neste mundo, e anima,
É ver que na vindima
De cada sonho
Fica a cepa a sonhar outra aventura...
E que a doçura que se não prova
Se transfigura
Numa doçura
Muito mais pura
E muito mais nova...

(Miguel Torga)



Figura 9 - "Outono da vida" de ESA

Apresentação

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos e procedemos à análise dos resultados. Estes serão apresentados por instrumento, tendo em conta os objectivos delineados para cada um deles, os quais emergiram como operacionalização das questões iniciais. Será, ainda, feita a triangulação dos dados para uma melhor clarificação da informação veiculada através dos vários instrumentos. Refira-se que fizemos a análise de conteúdo respigando os princípios de Vala (1986); Estrela (2006) e Bardin (2008), acrescido da utilização do programa informático NVivo versão 8.0.

Para uma compreensão integrada, foram criados quadros de análise que emergiram dos dados recolhidos, sendo respeitadas as falas dos participantes e os sentidos atribuídos.

Recorremos ao enquadramento teórico apresentado no capítulo I e II, permitindo fundamentar a nossa análise à luz de diferentes perspectivas, bem como dar sustentabilidade às considerações finais que iremos apresentar.

Em conformidade com o registado no capítulo da metodologia, começamos por apresentar os dados recolhidos na 1ª fase – fase exploratória para de seguida passarmos à 2ª fase.

1. Primeira fase – fase exploratória

A fase exploratória teve como intencionalidade a compreensão dos dados recolhidos até ao momento e traçar linhas orientadoras para a construção dos instrumentos para apreender as percepções dos participantes no estudo.

Com o intuito de promover uma melhor compreensão, iremos apresentar os dados por instrumentos, adoptando a seguinte metodologia: descrição dos dados por instrumentos, quadros de análise e problematização.

Nesta fase utilizámos os seguintes instrumentos:



Figura 10 - Instrumentos usados na primeira fase

1.1 Diário de Bordo da Investigadora

Ao optarmos pela criação do diário de bordo, tivemos como grande objectivo o registo dos momentos formais e informais que foram decorrendo ao longo do estudo. Permitiu-nos obter uma memória descritiva onde estão registadas as vozes dos participantes, visto que neste diário estão os resumos dos Encontros/Formação, com todos os participantes (alunos, OE's e EE's, acrescidos dos assistentes). Constam, também, os feedback's fornecidos.

As dúvidas e questões que nos foram assolando, também, estão registadas permitindo ver a evolução do questionamento que se foi processando, delineando a rota a seguir, reflexão *na acção e para a acção* (Schön, 1983).

Encontros/Formação com os OE's – Como meta final a alcançar foi a **implementação/operacionalização** do portefólio multidisciplinar, movido através da ferramenta - *RePe*, desconstrução de conceitos inerentes a todo o processo, articulação de teoria *v.s* prática, promoção de **leituras** que fundamentassem todo o processo e a reflexão.

Encontro com AP – No primeiro encontro com a AP foi possível expor o estudo e retomar práticas antigas, em que estes encontros eram de **formação** para todos. A investigadora, estrategicamente, promoveu o debate entre todos, levando a que as respostas fossem dadas pelos presentes. Verificou-se uma certa **expectativa** quanto à investigação. A dinâmica usada promoveu a participação que foi excelente. Tornou-se num momento rico e gratificante para todos. Grande finalidade a **transparência** de todo o processo, promover a **comunicação**, bem como a **implicação** do máximo de participantes. A resposta da AP foi positiva, apesar do questionamento de um EE que me interrogou do porquê regressar agora com o estudo, tendo

esta situação despoletado na investigadora a resposta através da leitura parcial do texto do “Grilo Verde” de Mota (2001) que se encontrava no espaço do encontro. A concretização da resposta foi operacionalizada por EE1 (2009).

No segundo encontro foi possível, para além do intuito de agradecimento da colaboração houve a oportunidade de constatar que a AP se preocupa bastante com toda a escola, identifica problemas e aponta estratégias. A AP denota ser efectivamente um parceiro crítico, que está ali para colaborar nos mais diversos aspectos, decisões importantes que a escola tem de tomar, aspectos organizacionais e espaços.

Encontro/Formação (alunos, OE's e EE's) – Finalidade - fomentar a **operacionalização**, explicitar como patrocinar o acompanhamento, bem como os seus objectivos. Foi realizada uma demonstração e todos os elementos tiveram a oportunidade de expor as suas dúvidas. O feedback fornecido no encontro pelos EE's presentes é que esta ferramenta permite ultrapassar alguns constrangimentos sentidos até ao momento, acrescido da mais-valia da rentabilização da internet, a qual torna possível ao longo do dia ir **acompanhando** o trabalho dos seus educandos.

Dúvidas/questões – No fim de cada Encontro/Formação a investigadora transcrevia o registo do que se havia passado, registava as suas dúvidas e questões que foram permitindo dar resposta aos problemas sentidos e questões, permitindo ir adequando o estudo ao contexto.

Os vários participantes vivem uma dualidade entre o tempo passado e o tempo actual.

Há uma luta constante contra o “Tempo”.

Os OE's questionam-se sobre a autonomia que têm (Oe's e escola) no que concerne à possibilidade de tomarem decisões que possam contrariar a legislação geral, nomeadamente, o poder de decidir de atribuir ou não a classificação.

Os referenciais dos EE's são diferentes dos OE's mais novos. O PEE é um referencial de grande importância para os EE's. Os EE's questionam-se sobre a formação que os novos OE's têm, em especial do conhecimento dos princípios do PEE.

A investigadora foi lançando vários desafios numa lógica de “Não lhe dê o peixe, ensina-o a pescar” (OE3, 2009), provocando um questionamento constante e uma procura de soluções.

OE1 é o que tem os tutorados mais pequenos e em maior número. OE1 está poucas vezes no espaço de trabalho visto que é OE de Educação Física.

EE1 é activa, interessada, acompanha de perto o seu educando, pertence à AP, órgão de gestão. Denota um olhar atento e crítico e evidencia uma participação sustentável.

Todos são **co-responsabilizados**: OE's, assistentes, alunos e EE's a fim de se trabalhar a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (valores matriciais do PEE).

Há uma **relação** muito próxima entre os vários participantes. Há um clima de abertura. Esta abertura é para com todos, inclusivé com investigadores e visitas.

OE's questionam-se sobre se devem interferir no ritmo de cada aluno visto que sentem a obrigação de orientar e promover um maior ritmo de trabalho. Verifica-se a dicotomia entre o **ritmo de aprendizagem e ritmo de trabalho**.

Constata-se a importância da autonomia, da felicidade por estarem a aprender, o prazer de ler e a possibilidade de usarem a liberdade positivamente.

Há um sentido do colectivo muito grande. “A camioneta vai de lado” (OE10-I, 2008), expressão que quer dizer que todos vão ter oportunidade. A escola é vista como um todo, onde todos os participantes se sentem responsabilizados. O colectivo emerge como a superação da soma de todas as partes.

Elementos da AP estabelecem um paralelo entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos OE's mais novos na escola com a idade que têm.

A abertura da AP permitiu-nos levar a cabo o estudo. Deliberaram colaborar e participar de forma activa e responsável, podendo mesmo referir-se proactiva. Indicia a emergência de uma **participação sustentável**.

1.2 Fóruns

O fórum de aprendizagem, assim designado pelo administrador da plataforma, foi associado à “disciplina” **Formação** da plataforma *Moodle*, a qual já tinha um total de trinta e quatro OE's inscritos, ficando, deste modo, aberta a possibilidade de **acesso** a todos os que desejassem participar.

Foram lançados em discussão seis temas que se articulavam com a temática dos Encontros/Formação, nomeadamente:

Temas do Fórum		Orientadores Educativos			
		OE1	OE2	OE3	OE2-I
1	O que é o portefólio para mim?	X	X		X
2	Avaliação				
3	Quem mexeu no meu queijo			X	
4	Projecto	X			
5	Integração Curricular	X			
6	Procedimentos do dia-a-dia	X		X	
7	Novos Desafios ³³				

Tabela 4 - Fóruns de participação

Apesar de todo o contexto social das TIC, os OE's apresentam uma frequência de **acesso** baixa à plataforma da escola, como é possível constatar através dos registos e relatórios fornecidos pela plataforma. Na dinâmica usual dos fóruns, é costume a promoção do debate entre os vários participantes para que estes tentem alcançar uma resposta. Deste modo, a investigadora tentou lançar novos desafios, os quais não obtiveram resposta.

1.3 Observações

1ª Etapa Janeiro de 2009 – A realização da primeira etapa permitiu-nos acompanhar as práticas realizadas em **tutoria**. Coabitam paralelamente momentos de trabalho individual e em grupo. A **planificação** é feita em grupo e posteriormente cada aluno com o seu tutor e/ou orientação do professor especialista planifica o trabalho individual para a quinzena. Cada PQ tem a duração de quinze dias em média. Os alunos no tempo de tutoria realizam tarefas diferenciadas de acordo com os seus planos de trabalho. Há tarefas que são comuns a todos: **reflexão/auto-avaliação** do trabalho desenvolvido na quinzena; **organização** de materiais para serem arquivados; **planificação conjunta partilhada** (grupo de alunos e OE's).

Há **projectos individuais** (planificação individual do que o aluno pretende aprender sozinho), **projectos de pequenos grupos** e **projectos com toda a escola**.

Dado que o ritmo de trabalho é respeitado, os tutorados que terminam mais depressa têm liberdade para realizar actividades diversificadas: realização de fichas, visualização de filmes, leituras, jogos, entre outros.

Na abertura e fecho da quinzena, o professor tutor carece de grande concentração para poder dar resposta cabal a todos os seus tutorados.

³³ Estrategicamente a fim de promover um maior aprofundamento da temática, após a participação a investigadora, partindo das ideias explicitadas relançava um desafio.

Os alunos estão habituados a trabalhar de forma autónoma e a pedir a palavra quando querem falar para o grande grupo. Há momentos de **partilha** de textos inventados, de **leituras**, há liberdade de movimentação e de escolha de actividades que querem fazer.

É neste momento, que o professor tutor orienta o trabalho que cada aluno deve desenvolver durante a semana/quinzena, o qual se reveste de grande responsabilidade.

Há um clima de abertura e de **relações** muito próximas entre OE's e alunos. No decorrer do trabalho, há música no ar. Os alunos quando têm dúvidas perguntam aos colegas, denotando a **entrajuda** e **aprendizagem colaborativa**.

É promovida a **auto-regulação da aprendizagem**, a **reflexão** e a **avaliação**. São promovidas estratégias que promovem os princípios e valores enunciados no PEE: **solidariedade**, **autonomia**, **liberdade** e **responsabilidade**.

O OE1 tem um grande grupo de tutorados que necessitam de muito acompanhamento.

2ª Etapa Maio de 2009 – Durante a implementação do e-portefólio - Continuámos a observar a metodologia de trabalho observada na primeira etapa. Não vimos nenhum aluno no dia-a-dia a trabalhar directamente no *RePe*. Verificámos que o trabalho dos alunos é reajustado com as necessidades sentidas no momento.

OE2 informa que o desenvolvimento do trabalho no *RePe*, está a ser diferente tendo em conta que OE1 tem tutorados muito pequenos que carecem de maior acompanhamento e que OE3 não tem tido internet. Transmitiu um feedback positivo referindo que os seus tutorados estão a gostar de trabalhar com o *RePe*, realizando as tarefas com mais entusiasmo.

A nível do terceiro núcleo, os alunos trabalham mais com objectivos individuais e menos com projectos.

Os alunos reagem rapidamente ao pedido da palavra por parte de colegas e/ou OE's.

Nas observações do trabalho do dia-a-dia não foi observado nenhum aluno a trabalhar no *RePe*, todavia trabalhavam em actividades/tarefas integráveis no e-portefólio.

Aquando da segunda observação, alguns dos alunos que participaram no estudo encontravam-se numa visita de estudo. Aparecem fotos desta visita no e-portefólio de A29.

3ª Etapa Junho de 2009 – Após a implementação do e-portefólio - Na tutoria do OE1, há uma diversidade de tarefas. Apenas A3 está a trabalhar no momento no e-portefólio e mostra

aos colegas o que já conseguiu fazer. Este grupo é o maior e é o que necessita de maior orientação.

Na tutoria do OE2, os tutorados trabalham no e-portefólio. Nem todos têm um PC para si, estando a pares promovendo a entreaajuda.

Na tutoria do OE3, não há evidências dos tutorados estarem a trabalhar no e-portefólio.

Foi possível, mais uma vez, observar que as relações entre todos são muito próximas permitindo-lhes um clima aberto e agradável. Gestos carinhosos coabitam com as tarefas do dia-a-dia. As tarefas realizadas em tutoria e elencadas anteriormente continuam a ser executadas.

OE2 implementou o e-portefólio em tutoria de acordo com o deliberado.

Nos vários procedimentos realizados em tutoria e no dia-a-dia há evidências de estratégias que vão ao encontro da metodologia do portefólio. O ritmo de trabalho dos alunos é respeitado.

OE3 não desenvolveu o *RePe* com os seus tutorados.

1.4 Entrevista ao Mentor do Projecto

Para entendimento das práticas existentes na escola, considerámos emergente a realização de uma entrevista ao mentor do projecto, a qual nos permitiu contextualizar experiências antigas e a compreensão das práticas actuais, bem como o contexto em que a utilização do portefólio ocorreu.

Na fala do entrevistado foi possível identificar várias dimensões de análise (Quem? Com quem? O quê? e Como?) Emergiram, ainda, categorias e subcategorias, as quais estruturámos de forma a podermos representar os sentidos atribuídos. Para o efeito elaborámos o quadro 1 que se segue, a partir do qual será criado um espaço de discussão.

Quadro 1 - Contextualização da utilização do portefólio

Dimensões	Quem?	Categorias	Subcategorias	Indicadores
		Líder	Democrático	Poderei admitir que, democraticamente, liderei o projecto
				Capacidade de escutar e decidir, aceitando o outro. Não é o mesmo que tolerar o outro...
			“Desassossegador”	Creio que terei sido um “desassossegador” dos outros professores
	Fomentador de leituras	Sugeria leituras ou propunha práticas enquadradas em teorias que davam resposta a “dificuldades de ensinagem”		
		Equipa de projecto	Crise	A equipa de projecto estava a sair de mais uma “crise”
			“Dificuldades de ensinagem”	Propunha práticas enquadradas em teorias que davam resposta a “dificuldades de ensinagem”
	Mudança		Havia condições de receptividade a inovações	
	O quê?	Cultura de Projecto	Projecto	O trabalho de projecto já vinha sendo posto em prática desde o início da década de 80
		Portefólio	Avaliação	Acrescentou a avaliação por portefólio
Para cada projecto, havia uma negociação prévia com os alunos, sobre parâmetros de avaliação				
Elaborávamos escalas de critérios para os tópicos e evidências seleccionadas				
Grandes avanços no domínio cognitivo, mas também no domínio sócio-moral				
Permite a concretização dos princípios gerais da aprendizagem				
Faz apelo a processos complexos de pensamento				
O suporte de avaliação mais consentâneo com a escola de redes que a net está prestes a instituir				
Como?	Formação	Extrínseca	Oportunidade de participar num curso de longa duração que abordava a problemática da avaliação na perspectiva da utilização de portefólios	
		Intrínseca	Muita aplicação e muito estudo	
	Implementação	Leituras	Leituras várias	
		Formação	Pressupõe uma intensa formação de professores	
		Grupo restrito	Começámos com um grupo restrito de alunos	
		Parcerias	Estabelecemos parcerias de pesquisa com outras escolas	
		Partilha	Partilhámos experiências e resultados	
		Generalização	Generalizámos a utilização, após muitas aplicações e muito estudo	
		Organização	Outra organização de escola, em moldes não tradicionais	

A leitura do quadro permite-nos evidenciar a importância da **liderança** na implementação do portefólio nos anos 90 na escola em estudo, bem como o contexto, nomeadamente a saída de uma **crise** e a tentativa de resposta aos problemas sentidos “dificuldades de ensinagem”. A

existência de uma **cultura de projecto** e de uma equipa receptiva à mudança e inovação (necessidade sentida), acrescida pela **formação** (motivação extrínseca) que foi reconfigurada ao contexto promoveu a implementação da avaliação por **portefólio**.

O portefólio surge como alternativa aos métodos tradicionais onde vigoravam os momentos pontuais de avaliação (testes escritos), os quais não permitiam ter uma noção holística do aluno, por sua vez permitia desenvolver uma avaliação baseada na perspectiva de valores, atitudes e conhecimentos, os quais são indissociáveis (Fernandes, 1993).

1.4.1 Um líder “desassossegador”

Na fala do Mentor, surge um líder com a função de “desassossegador” (categoria solitária, mas de grande importância, uma vez que é indicadora de um “ingrediente” necessário para que um projecto sobreviva) ao promover o debate, a reflexão e a partilha de conhecimentos (Fullan, 2003).

Morrish (1991) e Fullan (2003) mencionam que os líderes inovadores gostam de desafios, de arriscar, não gostam de rotinas, estão abertos às novas ideias e experiências, necessitam de uma certa autonomia e são “auto-actualizados”.

Os líderes são naturalmente entusiastas, denotam esperança e muita energia. Orientam-se pelo objectivo moral, compreendem a mudança, têm facilidade na criação de coerência, sentem a necessidade de formação, bem como a partilha de conhecimento, reconhecem e fomentam a construção de relações. Com os seus membros assumem um compromisso interno e externo e colocam metas a fim de obterem resultados positivos (Fullan, 2003).

O autor defende, ainda, que a liderança deve ser partilhada a fim de se obter a sustentabilidade necessária a uma instituição.

A importância da liderança democrática da equipa revela-se como um indicador de uma escola sustentável. O líder deve ter a “Capacidade de escutar e decidir, aceitando o outro. Não é o mesmo que tolerar o outro... (Ent. MP, 2009).

Compreende-se a importância da formação realizada pelo líder, motivação extrínseca, como propulsora da mudança, a qual foi reconfigurada ao contexto, permitindo dar resposta aos problemas sentidos, acrescida da auto-formação como complemento da formação inicial e da formação contínua, com “leituras várias” sugeridas pelo líder.

Por sua vez, Fullan & Hargreaves (2001: 58) mencionam que “Os mentores não existem apenas para apoiarem os seus protegidos, mas, também, para aprenderem com eles”, evidenciando uma comunidade de aprendizagem.

Viana (2007) evidencia a liderança como um dos pilares essenciais à mudança.

1.4.2 A crise como ingrediente da mudança

Na voz do mentor foi notória a importância da crise para que a escola daquele tempo não sucumbisse aos problemas sentidos.

Compreende-se, deste modo, a crise como ingrediente da mudança, onde é fundamental que o líder a reconheça no meio do caos (Fullan, 2003).

A escola estava predisposta a inovações e perante as “dificuldades de ensinagem” (Ent. MP, 2009) produziram-se mudanças de forma a dar resposta aos problemas sentidos, nomeadamente a introdução da avaliação através da utilização do portefólio.

No geral deparamo-nos com uma mudança imposta pelas políticas nacionais e mundiais (Hargreaves, 2001), mas neste caso emerge uma mudança intrínseca, sentida por um líder e uma equipa que está receptiva. Mudança que promove nos alunos e professores a aquisição de competências essenciais, de autoformação, de comunicação, de resolução de problemas e da capacidade de trabalhar em equipa (Alonso, 2004).

A crise como ingrediente da mudança promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a liderança escolar e a cultura de escola como uma comunidade apoiante, empenhada na melhoria contínua (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

Fullan (2003) refere a importância de um líder ser capaz de agir no meio de circunstâncias complexas e incertas, no fundo, no meio da crise. Um líder deve ser capaz de, na ambiguidade, usar a criatividade necessária para encontrar a coerência. Esta é uma procura eterna.

Guerra (2000) e Fullan (2003) falam de uma liderança sustentável inerente a uma organização de aprendizagem, uma “escola que aprende”.

Hargreaves & Fink (2007: 26) remetem-nos para os sete princípios da sustentabilidade, a saber: profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação. Assim sendo, “a liderança sustentável age com urgência, aprende com o passado e com a diversidade, é resiliente quando está sob pressão, espera pacientemente por resultados

e não exaure pessoas. (...) é uma liderança justa e moral que beneficia a todos nós, agora e no futuro.”

Em suma, perante a identificação da crise, há que inovar.

1.4.3 Cultura de projecto

O conceito de “cultura de projecto” encaminha para uma visão integrada do currículo, centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos, perfilhada por um colectivo numa acção continuada (Alonso, 2004).

Alonso (1998) evidencia: o *Desenvolvimento Curricular* - organização do currículo segundo uma perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado, que permite a adequação à diversidade para melhorar as aprendizagens em articulação com uma avaliação contínua e formativa; o *Desenvolvimento Organizacional* - conjunto de competências que a escola tem para resolver os seus problemas, de forma relativamente autónoma, enquanto organização que aprende; o *Desenvolvimento Profissional* - conjunto de competências que os professores possuem, que lhes permitem desenvolver sistematicamente a sua aprendizagem num contexto de colaboração e numa perspectiva de formação ao longo da vida; a *Melhoria das Aprendizagens dos Alunos* - construção de conhecimento que possibilita o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida.

Assim sendo, surgem novos papéis para o ensino e a aprendizagem, os quais são visíveis em práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na experimentação, no estabelecimento de relações interpessoais, na interdisciplinaridade, no *aprender a aprender* e onde cada estudante sente prazer em desafiar-se a si mesmo e aos outros.

Compreende-se na fala do Mentor do Projecto a existência duma cultura de projecto a qual é visível na operacionalização do portefólio.

Para cada **projecto** havia a negociação de critérios e criação de escalas de critérios, bem como para as evidências seleccionadas. Esta metodologia fomentava as aprendizagens significativas, nos domínios cognitivos e sócio-moral. Articulava o ensino e aprendizagem, mobilizando os princípios gerais da aprendizagem ao fazer apelo a processos complexos de pensamento.

1.4.4 Implementação do portefólio nos anos 90

De acordo com os dados recolhidos, a **implementação/operacionalização** resultou fruto da necessidade de “muita aplicação e muito estudo” (Ent. MP, 2009), acrescida de “intensa formação e uma organização da escola diferente” (Ent. MP, 2009). Esta implica uma intensa formação de professores, o estabelecimento de parcerias com outras escolas, a partilha de experiência e de resultados.

1.4.5 Constrangimentos

No quadro 2 é apresentada a dimensão constrangimentos ausência/existência, sendo que na última categoria emerge uma subcategoria “consequências”, as quais são explicitadas através dos indicadores que emergiram da fala do entrevistado.

Quadro 2 - Constrangimentos surgidos anos 90

	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Constrangimentos	Ausência		Durante os sete anos que se seguiram, não houve constrangimentos a assinalar
	Existência	Consequências	Após a entrada maciça de novos professores no projecto, voltaram velhas práticas...
			A maioria dos professores que ingressaram na equipa de projecto sem qualquer preparação prévia
			O retorno de práticas “tradicionais”
			O trabalho de projecto foi “atropelado”
			O portefólio passou a ser um recurso residual e descaracterizado

Através da fala do entrevistado soubemos que durante sete anos não ocorreram quaisquer constrangimentos. Estes apareceram com

O retorno de práticas “tradicionais”, introduzidas pela maioria dos professores que ingressaram na equipa de projecto sem qualquer preparação prévia. O trabalho de projecto foi “atropelado” e o portefólio passou a ser um recurso residual e descaracterizado (Ente. MP, 2009).

A constatação desta situação leva-nos a problematizar sobre a importância da formação, da socialização dos professores e do período probatório necessários para a apropriação das metodologias usuais dos contextos.

2. Segunda fase - instrumentos utilizados

Em conformidade com o explicitado no início deste capítulo, procedemos à recolha de dados em duas fases que ocorreram de forma imbricada com o estudo. A segunda fase prosseguiu com a recolha de dados estabelecida no cronograma do trabalho de campo (realização das observações, acompanhamento da construção dos e-portefólios através da plataforma, registos no DBI), realização dos questionários dos OE's, das entrevistas aos EE's, análise dos e-portefólios e dos portefólios dos alunos.

Na procura constante dos sentidos atribuídos e na compreensão do contexto natural em que o estudo se desenvolveu, procurámos captar as percepções dos OE's e EE's envolvidos no processo de implementação do portefólio multidisciplinar, movido no conceito e-portefólio, bem como analisar as potencialidades e constrangimentos que limitaram ou possibilitaram a participação dos alunos, professores e pais na construção do portefólio multidisciplinar.

Da análise da primeira fase emergiram dimensões para a elaboração dos questionários a aplicar aos OE's e eixos estruturantes para as entrevistas dos EE's balizados pelos objectivos do estudo.

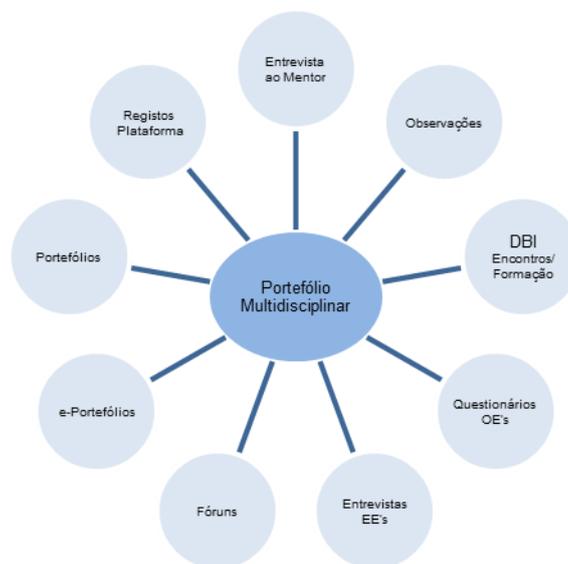


Figura 11 - Instrumentos usados na segunda fase

2.1 Questionários aos OE's participantes

Os questionários estão estruturados por dimensões: A - Contextualização/Procedimentos do dia-a-dia e em tutoria, C - Identificação dos constrangimentos e potencialidades da experiência

vivida na construção do e-portefólio, D - Características do e-portefólio que promovam o sucesso e F - Aplicação no futuro – Perspectiva de Mudança – com duas questões; a dimensão G - Emoções/sentimentos – uma questão, E - Operacionalização do e-portefólio - com cinco questões, B - Conhecimento/experiência com o portefólio/e-portefólio - com sete questões. Nestas dimensões encontramos questões abertas e fechadas. A dimensão H - Caracterização/Operacionalização/Potencialidades do *RePe* - tem oito questões fechadas, usa uma escala de likert que oscila entre Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Sem opinião.

Todos os OE's têm conhecimento do que é o portefólio, dois conhecem o e-portefólio e só um é que utilizou como orientador (OE3).

Aprendizagem bipolar - Houve unanimidade quanto à possibilidade de todos aprenderem, visto que são intervenientes no processo e estão em constante interacção em momentos de partilha, de aprendizagens e de reflexões.

Fernandes (1993: 10) evidencia uma maior interacção entre professor e aluno e a noção de que avaliar é aprender.

Villas Boas (2008: 19) refere que a avaliação tem como principal objectivo “a aprendizagem não somente de alunos, mas também de professores.” Dando enfoque à verdadeira função que a avaliação deve ter e a qual se pauta pelo carácter bipolar, permitindo o desenvolvimento pessoal do aluno e do professor, acrescido do desenvolvimento profissional.

Co- responsabilização – Apenas OE2 (2009) considerou que foi mais fácil co-responsabilizar os alunos, uma vez que estes “estavam mais motivados a realizar as suas tarefas e preocupados em criar e recolher informação para partilhar/publicar no portefólio” e aproximou os EE's dos trabalhos dos seus educandos. OE1 (2009) refere EE1 como muito interessada e participativa.

Na dimensão H – Caracterização/Operacionalização/Potencialidades do *RePe*. - Para uma leitura mais rápida, apresentámos a tabela que se segue:

Alojamento do <i>RePe</i> no <i>Moodle</i> da escola:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Sem opinião
1. O facto do <i>RePe</i> , ferramenta usada para o e-portefólio, estar ligado à Internet fez com que facilmente acesse aos trabalhos dos alunos de qualquer lugar.	2			1
2. O e-portefólio, pelo facto de estar alojado no <i>Moodle</i> , permitiu uma maior comunicação entre todos os orientadores educativos, alunos e Encarregados de Educação.	3			
3. O e-portefólio permitiu desenvolver mais competências em TIC.	3			
4. A estrutura pré-definida do <i>RePe</i> , permitiu adaptar diferentes formatos de ficheiros e dispositivos usados na escola.		3		
5. Foi possível aos orientadores educativos darem o <i>feedback</i> aos alunos.		2		1
6. Os alunos gostaram de ter a oportunidade de comentar os trabalhos dos colegas.	3			
7. Os Encarregados de Educação tiveram a possibilidade de comentar os trabalhos dos seus educandos.		1	1	1
8. Os outros orientadores educativos tiveram a oportunidade de experimentar indirectamente esta ferramenta, explorando-a e comentando os trabalhos dos alunos.	2	1		

Tabela 5 - Caracterização/Operacionalização do *RePe* - OE's

O ponto que mereceu maior diversidade de respostas prende-se com a possibilidade dos EE's poderem comentar os trabalhos dos seus educandos, evidenciando um dos constrangimentos sentidos. Estará esta dificuldade associada a problemas técnicos ou à ausência de acompanhamento por parte dos EE's?

Não obstante, a comunicação é evidenciada em unísono pelos três OE's, sendo esta uma mais-valia entre alunos, OE's e EE's. Pelos registos, parece-nos que este estudo poderá ter melhorado os canais de comunicação entre OE's e EE's.

De acordo com Júnior & Coutinho (2008) os e-portefólios, quando acedidos permitem que toda a informação fique acessível aos professores, colegas, pais, e até à comunidade, dependendo das circunstâncias e objectivos pretendidos.

O estudante tem liberdade para construir o seu conhecimento, escolher os melhores trabalhos, opinar sobre os temas em estudo ou em debate, reflectir sobre a sua aprendizagem, assumindo o papel central e activo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo promoveu uma maior motivação junto dos alunos e aprendizagens a todos os intervenientes, bem como aproximou os EE's do trabalho dos seus educandos (OE2, 2009).

No que concerne ao portefólio multidisciplinar todos foram unânimes em referir que a sua utilização era profícua, olhando aos projectos e ao tipo de trabalho que os alunos desenvolviam. OE3 (2009) reforça “Tendo em conta que se procura promover a integração curricular julgo que o portefólio multidisciplinar adequa-se mais às características e metodologia da escola.”

2.2 Entrevistas aos Pais e/ou Encarregados de Educação

Organizámos o guião das entrevistas em eixos estruturantes: Porquê escolher esta escola (Razões da escolha desta escola), Para quê (Princípios); Como foi operacionalizado (Metodologia e organização); Que valorizar/integrar (Conteúdo); Como apreciar esta experiência (Avaliação); Que dispositivos facilitadores utilizar; Que potencialidades; Como valorizar as potencialidades; Que constrangimentos; O que sugere (ver anexo XI).

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Na parte inicial solicitámos aos entrevistados alguns dados biográficos, os quais constam na tabela que se segue:

	EE1	EE2	EE3
Pai e/ou Encarregado de Educação	Mãe e EE	Mãe e EE	Pai e EE
Habilitações literárias	12º ano	10º ano	Licenciatura
Ocupação profissional	Desempregada/ocupada e Mãe	Doméstica	Advogado
Idade	39	32	47
Sexo	F	F	M

Tabela 6 - Dados biográficos dos EE's entrevistados

Os três EE's entrevistados têm perfis distintos, desde as habilitações literárias às ocupações profissionais. A forma de encarar o acompanhamento dos seus educandos é diferente. EE1 é interessada, acompanha, participa, procura ter uma postura muito próxima do educando e da escola. Desempenha funções na AP e nos órgãos de Direcção; EE2 chegou à escola no ano do estudo, não conhece a comunidade envolvente e as relações que estabelece são praticamente apenas com o professor tutor. Deixa que o seu educando tome as decisões e faça as suas opções, pois sabe que ele é muito determinado e tem confiança nas escolhas feitas por ele. EE3, embora seja o EE e se mostre disponível para colaborar com a escola, deixa que a esposa faça o acompanhamento mais de perto da sua educanda.

Os pais que optam por esta escola têm em consideração os princípios perfilhados pelo projecto, à excepção de EE2 para a qual o motivo foi a proximidade da residência. Os valores mais ponderados são: *responsabilidade, solidariedade, autonomia e cidadania*. Optam por esta escola por pretenderem uma “formação mais completa” (EE3, 2009). Dois EE’s conhecem o PEE.

As investigações “são sempre uma oportunidade de poder melhorar” (EE1, 2009); “desenvolvem as capacidades dos alunos” (EE2, 2009); e neste caso “facilitou a participação de todos” (EE3, 2009).

No caso concreto do e-portefólio, foi uma ferramenta que se mostrou com grande potencial e foi ao encontro do gosto dos intervenientes.

A comunicação do estudo ocorreu de diferentes processos e em tempos diferentes (comunicações orais e escritas e encontros/Formação) e implicou, também, a AP.

O nível de conhecimento do e-portefólio dos educandos teve graus diferenciados (EE3 prefere não se pronunciar, EE2 considera-o criativo e EE1 acompanhou o processo e conhece o produto alcançado).

Quanto ao feedback, apenas EE1 tentou emitir, mas tem consciência de que este não ficou gravado. Só EE1 é que procurou ajuda junto do professor tutor para poder acompanhar e tentar solucionar as contingências que foram ocorrendo.

Todos EE’s gostariam que a experiência tivesse continuidade.

O e-portefólio permite uma maior comunicação entre todos, todavia na experiência vivenciada os EE’s só tiveram a oportunidade de consultar o e-portefólio.

No que concerne às potencialidades, o e-portefólio prepara para a planificação, a organização, a introdução na informática com entusiasmo, a autonomia, requer a criação de objectivos, colocação de alguns dados e avaliações (EE1, 2009); “Desenvolve a capacidade mental dos alunos, também a capacidade de apresentar os trabalhos aos colegas, aos pais e a pessoas mais próximas deles” (EE2, 2009); “poderá potenciar a participação no âmbito escolar, (...) permite quase em cima do acontecimento ter uma intervenção” (EE3, 2009).

Os EE’s foram da opinião que o e-portefólio permite um maior acompanhamento por parte dos OE’s e dos EE’s.

EE1 (2009) referiu que os alunos têm a possibilidade de consultar o seu e-portefólio, o que permite ter uma noção da evolução, bem como reflectir sobre todo o processo. Reconhece ao e-portefólio um grande potencial, mas considera que este não foi rentabilizado por várias

contingências. Há uma maior partilha de conhecimento entre todos os participantes. Há a tomada de conhecimento de novas ferramentas. Promove novas aprendizagens no que concerne às TIC. EE1 acompanhou desde o início todo o processo da implementação do e-portefólio, tendo participado nos vários encontros/Formação, o que lhe permitiu acompanhar mais de perto o seu educando. É a única que identifica vários constrangimentos/contingências.

A comunicação foi promovida indirectamente, na medida em que os EE's procuraram estar mais próximos do trabalho dos seus educandos e dos OE's.

2.3 Relatórios da plataforma

Ao consultarmos os relatórios retirados da plataforma, foi-nos possível cruzar os acessos dos OE's e dos alunos para tentar compreender o processo. Refira-se que não foi possível verificar os acessos dos EE's, dado que estes teriam de estar inscritos. Um outro objectivo foi obter informações para seleccionar os e-portefólios para análise em conformidade com os critérios aferidos.

Analisando os relatórios emitidos pela plataforma, observa-se que os alunos têm uma maior frequência de **acessos** à plataforma. O primeiro acesso é feito a 16 de Março e o último a seis de Julho de 2009.

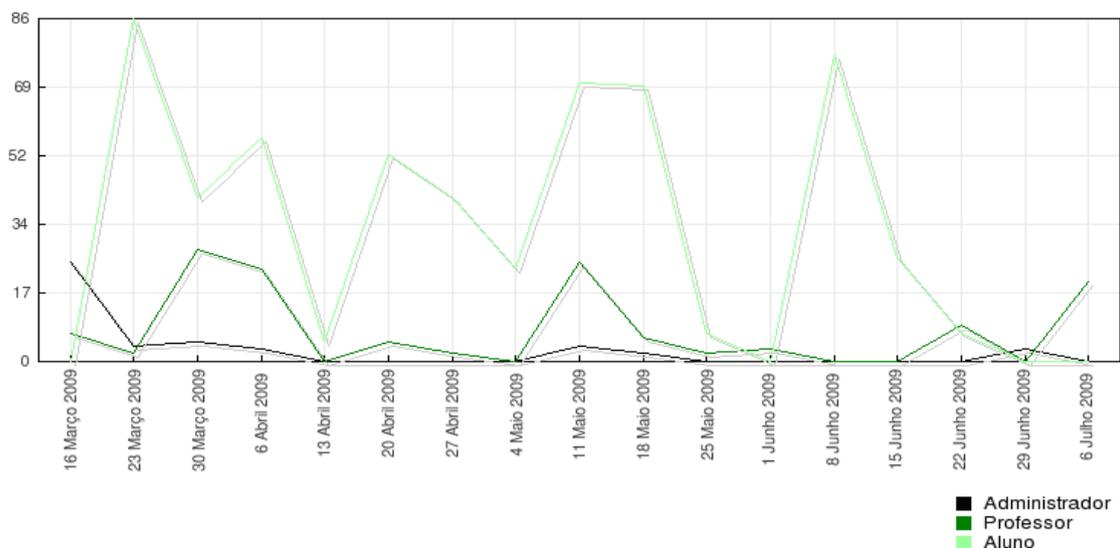


Gráfico 1 - Acessos à plataforma

OE1 apenas acedeu no dia 11 de Março ao *RePe*. OE2 acedeu com frequência e ao longo de todo o processo. OE3 acedeu duas vezes, a primeira a 11 de Março e a última a 18 de Março. Constata-se que a frequência de acesso à plataforma é rara ou nula por parte dos OE's.

Os alunos têm o total de 560 acessos e os OE's 132 acessos. Nestes últimos estão incluídos os acessos da investigadora. A plataforma é pouco acedida pelos OE's.

O estudo envolveu 17 tutorados (9,5% da população total dos alunos), sendo estes tutorados dos OE's que fizeram parte do estudo. Tendo em conta os critérios definidos para a selecção, foram objecto de estudo os e-portefólios dos alunos: A6, A29 e A19, correspondendo um a cada núcleo. Quatro alunos só acederam ao e-portefólio no dia 18 de Março (A16, A17, A18 e A19).

Aquando a problemática dos vários tempos, ficaram directamente implicados 3 OE's, tal como o previsto no estudo, os quais deveriam fazer a articulação em núcleo com os restantes. Paralelamente e a fim de colmatar este constrangimento, foi criado um fórum.

No fórum, apenas constam quatro participações dos OE's interessados, nomeadamente, OE1, OE2, OE3 e OE2-I.

Há um total de 10 orientadores (9+1) inscritos no *RePe*, todavia só 6 (5+1) consultaram e/ou orientaram. Apenas existe 1 registo de um feedback efectuado pelo OE23 (14-I).

Total Orientadores Educativos	37	Percentagem 100%
Interessados inicialmente	15	40,54
Interessados no primeiro encontro	13	35,13
Presentes no primeiro encontro	8	21,62
Presentes no 2º encontro - 2ª parte	9	24,32
Inscritos no <i>RePe</i>	10	27,02
Consultaram e/ou colaboraram no <i>RePe</i>	6	16,21
Participantes directos	3	8,10

Tabela 7 - Percentagem dos OE's que participaram

Do grupo de OE's inicialmente interessados em participar, há dois (OE6-I e OE23 (14-I) que acedem ao *RePe* e um que dá feedback a um aluno (A29).

Há um OE (OE24) que acede ao *RePe*, terminado as aulas, denotando um contágio positivo colateral. Após a conclusão do trabalho com os alunos, há um OE (OE3-I) que consulta o *RePe*. Dos OE's inscritos no *RePe*, três não acedem [OE11-I, OE20 e OE29 (15-I)].

Com este estudo levou-se 12,38% da população total da escola (OE's e alunos) a aceder à plataforma, nomeadamente ao *RePe*.

2.4 e-Portefólios dos alunos

Consultada a literatura e os dados criamos uma matriz³⁴ para analisar os dados que recolhemos dos e-portefólios. Tendo em conta as categorias e os respectivos indicadores, a análise permite assinalar os seguintes:

Quadro 3 - e-Portefólios

e-Portefólio 1		e-Portefólio 2		e-Portefólio 3	
Categoria (e-portefólio) ³⁴	Indicadores	Categoria (e-portefólio)	Indicadores	Categoria (e-portefólio)	Indicadores
Percurso	O e-Portefólio reflecte o percurso escolar do aluno.	Percurso	O e-Portefólio reflecte o percurso escolar do aluno.		
		Reflexão	O e-Portefólio é um instrumento de reflexão do aluno.		
Auto-gestão	O e-Portefólio é gerido pelo aluno.	Auto-gestão	O e-Portefólio é gerido pelo aluno.		
		Aprendizagem colaborativa	O e-Portefólio promove a aprendizagem colaborativa.		
Participação	O e-Portefólio facilita a participação do Encarregado de Educação	Participação	O e-Portefólio facilita a participação do Encarregado de Educação		
Orientação	A construção do e-Portefólio é orientada pelo Orientador Educativo.	Orientação	A construção do e-Portefólio é orientada pelo Orientador Educativo.		
		Comunicação	O e-Portefólio facilita a comunicação.		

Tabela 8 - Categorias assinaláveis no e-P1 e e-P2

e-Portefólio 1 - Observa-se que o aluno explorou a ferramenta, produziu várias alterações a nível da interface, inseriu imagens e dois trabalhos de áreas disciplinares diferentes. O aluno escolheu e justificou os títulos para os separadores. Denota um gosto especial pela biodiversidade, conhecendo vocabulário pouco usual para a idade. Na ode que faz ao Planeta Terra, amigo especial, emerge a criatividade e os valores pelo respeito pelo ambiente estão presentes, denotando uma preocupação por questões ambientais. Reconhece a beleza que existe e agradece pela sua beleza. Não há registo de feedback de OE's, dos colegas e do EE. O processo inicia-se a 26 de Março e o último acesso é feito a 18 de Maio de 2009. Poder-se-á dizer que esta experiência ficou numa fase embrionária, tendo ocorrido a exploração de parte da ferramenta e encetado o processo. Os princípios que estão subjacentes à ferramenta emergem

³⁴ Ver anexo XVIII.

³⁵ Em conformidade com os princípios gerais que estiveram na base da criação da ferramenta *RePe* (Caldas, 2007).

naturalmente, promovendo a constatação das subcategorias, todavia não podemos inferir que o conteúdo observado fundamente todos os princípios inerentes, dado o pouco tempo (primeiro e último registo) em que o processo decorreu.

No que concerne à existência de projectos integradores, no e-portefólio observado e analisado não constam evidências.

e-Portefólio 2 - O aluno acedeu a primeira vez a de 18 de Março e a última vez a 13 de Junho de 2009. Observa-se que o aluno denota destreza na utilização da ferramenta. Praticamente todos os separadores estão personalizados. Atribui títulos, adiciona imagens, justifica as suas decisões. Fala de si próprio, do que gosta de fazer e da forma como ocupa os seus tempos livres. O aluno informa que está a criar uma página pessoal, a qual ainda está a começar. Nesta página “A Minha Zona 2” tem um feedback de um orientador educativo. Neste e-portefólio não há feedback’s dos colegas. Identifica as suas dificuldades, aponta estratégias e procura colaboração dos pares e dos orientadores educativos. Fez a auto-avaliação e reflecte sobre os seus progressos. Utilizou diferentes linguagens para comunicar. Embora os trabalhos escolhidos estejam integrados na Área Artística, constata-se que o aluno mobilizou diferentes conhecimentos de diversas áreas. Parte dum problema, das experiências pessoais, pesquisa e cria um texto dramático, o qual será divulgado por um teatro de marionetas. O outro trabalho é o projecto da marioneta de uma das personagens da história, que será construída a fim de levar a cena a dramatização com o grupo de trabalho. Há evidências de um projecto integrador.

e-Portefólio 3 – A aluna apenas acedeu uma vez ao *RePe* a 18 de Março, dia de reunião com o professor tutor e do Encontro/Formação com alunos, OE’s e EE’s.

Só há registos no separador da identificação. A aluna personalizou a interface tendo colocado uma imagem o fundo a amarelo; na imagem aparece uma personagem de banda desenhada a tocar guitarra; predominam os tons lilases; registou a data de nascimento; a naturalidade; nacionalidade; número de bilhete de identidade fictício; tipo de identificação; arquivo de identificação; morada; telemóvel e nome do EE.

Não é possível constatar os princípios inerentes ao e-portefólio.

2.5 Portefólios (Dossier individual do aluno)

No decorrer da análise dos dados, emergiu a necessidade de consultar o “portefólio” dos alunos (dossier/arquivo onde constam todos os trabalhos realizados ao longo do ano), pelo que foram realizados novos pedidos à escola, aos Encarregados de Educação e aos alunos.

Dossier 1 – O dossier tem uma folha com o ano lectivo 2008/09 e o nome escrito à mão. Segue-se uma folha com os registos dos encontros com o EE, datados de 26/06/08 a 1/07/09. Dentro dos assuntos abordados aparecem registos acerca da evolução do aluno, situação clínica, comportamento e atitudes. Existem fichas, pesquisas de várias áreas de conhecimento, avaliações e histórias das quinzenas. Não constam materiais de A.A. Há trabalhos de diferentes áreas de conhecimento, há evidências de trabalhos feitos em grupo e textos inventados. De um modo geral, existem reflexões do aluno no final do dia “Auto-avaliação e no Fecho da quinzena”. Há feedback’s dos OE’s e do EE. Observa-se evolução na aprendizagem do aluno, no modo de realizar as reflexões, pois no início do ano são muito mais orientadas. Não obstante, dadas as repetições e a estrutura que apresenta, esta denota a orientação por um guião.

Registo do trabalho no e-portefólio – “6/05 – “Trabalhar no e-portefólio” – Eu cumpri o plano do dia.” e “3/06 – “Eu não cumpri o plano do dia porque tive que fazer muitas coisas e não trabalhei no e-portefólio.”

Dossier 2 – O dossier tem uma folha com o ano lectivo 2008/09. Segue-se um separador – PQ e PD. Estes nem sempre estão organizados de acordo com as datas. Falta o PQ N.º2. A estrutura está por Dimensões.

Existem jornais, fichas de treino, pesquisas de várias áreas, registos de avaliações efectuadas no PQ, histórias das quinzenas. Aparece o texto publicado no e-portefólio “Aquecimento Global”, Diário Artístico com as tarefas realizadas e a realizar; pesquisa das “Causas do Aquecimento Global”, registos de Educação Física, Fichas de Jogo e pesquisas. Há trabalhos de diferentes áreas, há evidências de trabalhos feitos em grupo e alguns textos inventados que demonstram criatividade.

De um modo geral, existem reflexões do aluno no final do dia “Auto-avaliação e no Fecho da quinzena”. Nos dias de tutoria a auto-avaliação não aparece. No PQ há feedback’s do professor tutor e nenhum registo escrito do EE. Confirma-se a evolução na aprendizagem do aluno, bem como a fácil adaptação à escola, pois este aluno veio transferido este ano para esta

escola. Há uma grande produção na Língua Portuguesa e Inglesa, o que poderá levar a pensar que sejam áreas favoritas do aluno.

O modo como o aluno vai fazendo as reflexões vai evoluindo e denotam as características da auto-regulação da aprendizagem, da solidariedade, da autonomia, responsabilidade na concretização das tarefas, ajuda do grupo e preocupação em cumprir com as tarefas. Aparecem registadas as dificuldades no cumprimento de algumas tarefas e nas atitudes.

Registo do trabalho no e-portefólio – Desde o dia 18/03/09 a 17/06/09 nos PD aparecem registadas tarefas como

Reunir com o professor tutor. Organizar e arquivar material. Trabalhar no e-portefólio. Criação de texto. Publicar um texto no e-portefólio. Ir ao meu e-portefólio. Preparar as comemorações para o 25 de Abril. Trabalhar no e-portefólio. Ir ao e-portefólio. Acabar com tarefas. Fazer a inscrição no e-portefólio.

Dossier 3 – O dossier tem vários separadores de cores e tamanhos diferentes estando identificadas as várias disciplinas, bem como o primeiro separador que corresponde aos PQ e PD. Ao longo do dossier identifica-se o gosto da aluna na sua apresentação e organização. As folhas têm um aspecto limpo, colorido e decoradas com autocolantes de diversos tipos, alguns a 3 dimensões. Algumas fichas de trabalho são pintadas pela aluna o que as torna bastante agradáveis à vista. Quase não há rasuras nem erros. A caligrafia é excelente, perceptível.

No separador – PQ e PD - estes estão organizados do 25 até ao 19 e depois do 1 ao 8. Falta o PQ N.º 9. A estrutura está por disciplinas. Ao pegar no arquivo verifica-se que este tem vários separadores coloridos e identificados: Planos (PQ e PD), L.P, L.I, L.F, Hist, C.N, F.Q, GEO, MAT, EV, TIC, E.F.

Ao longo do dossier aparecem: pesquisas, guiões de leitura, Desafios Linguísticos, Textos das quinzenas, fichas de treino, textos dramáticos, Texto dramático inventado do “Natal do Futuro” – texto colectivo - Neste texto percebe-se a crítica à sociedade em que vivemos: egoísta, vaidosa, procura excessiva das tecnologias, crítica aos Magalhães e a importância de voltar às origens aos verdadeiros valores do Natal.

Nota: Nos restantes separadores dentro de cada disciplina/valência segue-se a mesma lógica (pesquisas, fichas, ...)

De um modo geral, existem reflexões da A19 no final do dia “Auto-avaliação e no Fecho da quinzena”. Nos dias de tutoria aparecem registos de tarefas comuns ao dia-a-dia (pesquisas, realização de fichas). No PQ há feedback's do professor tutor e nenhum registo escrito do EE

nem observações por parte do aluno. A consulta do dossier permite aferir a evolução na aprendizagem da aluna, o empenhado e o cumprimento das tarefas que se propõe concretizar.

Os trabalhos arquivados denotam as características da auto-regulação da aprendizagem, da solidariedade, da autonomia, responsabilidade na concretização das tarefas, ajuda do grupo e preocupação em cumprir com as tarefas. Há excepção do projecto colectivo preparado para o Natal e do Projecto colectivo – Processo eleitoral e instalação da Assembleia de escola não há referências a outros projectos.

Constata-se a referência à utilização de vários programas informáticos ao longo do ano.

Registo do trabalho no e-portefólio – Não há registo de nos encontros com o professor tutor, A19 trabalhar no e-portefólio. Não discrimina as tarefas inerentes à tutoria, todavia aparecem registadas outras tarefas comuns ao dia-a-dia (pesquisas, fichas e avaliações).

Constatámos que a organização difere de núcleo para núcleo.

Os procedimentos em tutoria são similares, variando consoante o ritmo de trabalho de cada tutorado e grupo de tutoradas, bem como da autonomia que já detém.

Apesar de haver espaço no PQ para EE's, OE's e alunos comunicarem nem sempre há evidências da sua ocorrência. EE1 comunica com OE1, OE2 comunica com EE2, mas não há feedback de EE2, o mesmo acontece de OE3 e EE3.

O poder da planificação é partilha entre OE's e alunos.

Há algumas evidências de projectos integradores. No entanto, constata-se que coabita o trabalho por objectivos em conformidade com as dimensões.

Os projectos integradores parecem ser pontuais – projectos colectivos - (Processo eleitoral e instalação da Assembleia de escola, Natal do Futuro, Aquecimento Global) – ou parece estarem associados a determinadas dimensões, nomeadamente, à dimensão artística.

Pelos registos no PQ, a comunicação escrita ocorre com maior frequência dos OE's para os EE's. No entanto, EE1 comunica por escrito com uma certa frequência com o professor tutor.

OE 27 regista de forma positiva e evidencia o empenho e evolução de A19.

3. Análise dos resultados

Na análise dos dados procedemos à releitura integral de todos os instrumentos e partindo de uma abordagem indutiva emergiram os quadros de análise que denotam os sentidos atribuídos pelos participantes e pela investigadora.

Na procura da compreensão dos sentidos atribuídos e para a obtenção de uma visão holística e integrada de todo o processo a discussão será abordada através de quadros que emergiram das falas dos participantes.

O princípio que esteve inerente à criação dos quadros decorreu da preocupação de conhecer e compreender a voz dos participantes e dar a conhecê-la de forma integrada revelando a transparência veiculada ao longo de todo o estudo, bem como o modo como vivenciaram todo o processo.

3.1 Representações dos OE's

O quadro 4 está estruturado em dimensões, categorias com os respectivos indicadores.

Apresenta as representações dos OE's acerca do que é o “Projecto”, “Avaliação” e “Integração Curricular”.

Quadro 4 - Representações dos OE's

Dimensões	Projecto	Categorias	Indicadores
		Partida	O projecto é o ponto de partida
Projecto	Forma de aquisição de conhecimento	Forma de aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências, mais envolvente, aliciante, que deverá levar o aluno de uma forma intrínseca a descobrir o porque, como e quando aprender	
	Participação Parental	um projecto bem feito implica a participação dos pais	
	Avaliação	Realização	A avaliação, não se traduzirá num Prémio ou numa Punição no final do trabalho, mas numa realização
Reflexões		Reflexões contínuas que no final se traduzirão numa Realização	
Aprendizagem		Através da avaliação, fomentamos a vontade de aprender	
Construção		Avaliar é inerente ao processo de construção do portefólio, vai-se construindo e avaliando tendo em conta os objectivos definidos	
Integração curricular	Integração curricular	As aprendizagens significativas são encaradas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento	
		Concepção de currículo que procura relações em todas as direcções	
		Permite a articulação real entre a escola e a vida	
		Articula a dimensão pessoal e social	
		Articula as experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas	
		Visão abrangente do conhecimento acerca dos temas que envolve o currículo	

A leitura do quadro permite-nos observar a percepção que os OE's têm sobre projecto que é entendido como o ponto de partida, algo mais envolvente, aliciante que leva o aluno a sentir-se motivado para descobrir o porque, como e quando aprender. Pacheco (2005: 52) defende que o currículo “é um projecto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento” e Alonso (2006) apela às abordagens sócio-construtivas e ecológicas, nas quais o currículo deve ser entendido, também, como um projecto aberto, flexível e integrado, salientando a escola que aprende na reflexão e na avaliação participada em interação com a comunidade, transforma os professores em construtores críticos do currículo e os alunos em construtores críticos do conhecimento, numa lógica de desenvolvimento de competências.

Este processo carece de uma avaliação tida como uma realização, que através de reflexões continuadas fomentam o gosto de aprender. Neste sentido, a avaliação é entendida como uma construção inerente, também, ao portefólio, o qual apresenta um carácter dialógico.

A avaliação constituiu-se como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno (dec-lei N.º 6/2001).

Kilpatrick (2006) considera que todo o conhecimento deve advir da experiência, dos problemas reais, do dia-a-dia do aluno. Este deve ocorrer num ambiente natural e deve ser projectado pelos alunos para que eles se sintam como fazendo parte de um todo.

Nesta linha de pensamento, as aprendizagens constituir-se-ão significativas, dado que permitem integrar e articular o real entre a escola e a vida. As aprendizagens são encaradas numa perspectiva interdisciplinar e holística. Assim sendo, a integração curricular é alcançada pelas relações que promove em todas as direcções, articulando a dimensão pessoal e social (Santomé, 2000; Beane, 2002).

Viana (2010: 55) refere

a relational environment of sense for interdisciplinary innovation values the learning with meaning, capable of promoting the building of confidence in what we learn. The globalization and interdisciplinarity assume real-time interactive dynamics, if exploited and conceptualized in a comprehensively and dialogical way. Assumed as integrated into the devices that it organizes (e.g., connections between different disciplinary organized knowledge, among others) in use, generates and transforms thinking, ways of perceiving the environment and human activity (the experientially lived pleading with the socially shared). Within this context, interdisciplinarity is understood as a dynamic system of factors (curriculum planning, projects, number of courses, programs, course loads, the distribution of disciplines, the ability of representation, methods, techniques, creativity, innovation among other resources) in constant interaction (enhanced by information systems) and interdependent of the capability of elaborating the summary of its multiple and complex factors, always integrated as a whole, by the different actors. The project

and interdisciplinarity structures a relational environment of sense for innovation, as this is our belief and because in the contemporary world, we know that those are knowledges constitutive of human activity which respond to the different challenges that the relation between learning and knowledges require. This communication seeks to place a space for creativity and innovation in interdisciplinary substantiated questioning, to build a sense of human activity.

3.2 Perspectivas sobre o portefólio

O quadro 5 apresenta a dimensão, portefólio, a qual apresenta as categorias que emergiram da análise dos dados. De seguida são apresentados os indicadores através das falas dos participantes.

Quadro 5 – Perspectivas sobre o portefólio

Dimensões	Portefólio	Categorias	Indicadores
		Pessoal	É algo biográfico Tem as experiências vividas e espelha as aptidões.
Construção	Construção do dossier individual do aluno Existência de um “fio condutor”		
Processo	Não pode ser encarado como sendo só o depósito de documentos (Textos, fotos, objectos, vídeos...), mas sim todo o processo em que o aluno está implicado		
Respeita os interesses	Desenvolve um trabalho de acordo com os seus interesses e capacidades		
Metodologia	Metodologia utilizada para alcançar determinados objectivos		
Recolha	Implica recolha de diferentes fontes por parte do aluno		
Reflexão	Ao exercer esta reflexão criteriosa, é-lhe permitido desenvolver o espírito crítico		
Seleção	Integração de apenas alguns documentos		
Evolução	O aluno, professores e pais, vão-se apercebendo da sua evolução, em diversos domínios: comportamentais, cognitivos, afectivos, ao longo da sua vida na escola		
Negociação	Necessidade de ser discutido com o aluno		
Acompanhamento	Implicar os pais na construção do portefólio		
Justificação	Ensina a: fundamentar a sua opinião justificar as escolhas		
Feedback	Implica um constante feedback entre os diversos intervenientes		
Reformulação	Permite também ajustamentos, ou seja, barreiras encontradas podem ser ultrapassadas em momentos de avaliação ao longo do processo		
Avaliação	É essencialmente um dispositivo de avaliação		
Aprendizagem	É um processo de construção de aprendizagem		
	É um dispositivo pedagógico		
Carácter bipolar	Com a construção do portefólio tanto aprende o aluno como o professor		

Na concepção dos OE's, o portefólio é entendido como algo pessoal, onde estão reflectidas as experiências vivenciadas que reflectem as aptidões. Implica um processo de

construção que denota um “fio condutor” de acordo com os objectivos traçados. Ultrapassa o simples dossier, pois não deve ser um amontoado de trabalhos, deve reflectir a metodologia de trabalho que lhe está subjacente. Ao longo do processo, o aluno recolhe, selecciona e reflecte sobre o seu trabalho, justifica as suas opções, o que lhe permite desenvolver o espírito crítico. O portefólio deve respeitar os interesses dos alunos e capacidades, pelo que deve ser negociado com o aluno. Deve, também, existir o acompanhamento dos familiares “Implicar os pais na construção do portefólio” (OE1, 2009).

Neste processo interactivo, emerge o feedback como propulsor da reformulação a fim de se proceder à superação das “barreiras encontradas” (OE2, 2009) que “podem ser ultrapassadas em momentos intermédios da avaliação” (OE2, 2009).

A noção de evolução e motivação está implícita no portefólio “Com o portefólio, o aluno, além de mais motivado no seu trabalho, terá sempre a oportunidade de o consultar e reflectir sobre a sua evolução” (OE2, 2009).

Se por um lado, aparece a ideia do portefólio como portefólio de avaliação, coabita a ideia do portefólio como processo de aprendizagem, onde todos aprendem aquando a sua construção, denotando o carácter bipolar (aluno *v.s.* professor e avaliação *v.s.* aprendizagem) “Com a construção do portefólio tanto aprende o aluno como o professor” (OE2, 2009), dado que “o portefólio deriva dos interesses dos alunos e implica um constante feedback entre os diversos intervenientes, na minha opinião, todos estão em constante aprendizagem” (OE3, 2009).

O portefólio surge como alternativa aos métodos tradicionais, os quais não permitiam ter uma noção holística do aluno (Fernandes, 1993; Klenowski, 2002; Barrett, 2005, 2006, 2007 e 2008). Deve ocorrer uma interacção professor e aluno, bem como a noção de que avaliar é aprender. Nesta linha de acção, a avaliação não deve ser um entrave às oportunidades de aprendizagem ao aluno, antes pelo contrário esta deve “constituir um meio privilegiado de a promover, de a melhorar” (Fernandes, 1993: 10).

É neste processo de ensino aprendizagem que o professor reformula todo o seu trabalho pedagógico (Villas Boas, 2008), promovendo a autonomia no aluno para que este possa seleccionar as evidências das aprendizagens e incluir as reflexões sobre o processo desenvolvido. Deste modo, cada portefólio é único, pessoal, traz gente dentro, é gente é maturação (Barton & Collins, 1997; Sá-Chaves, 2005; Alves, 2009a).

A negociação é um dos princípios fundamentais que permite adquirir o diálogo entre formador e formando, entre aluno professor (Villas Boas, 2008).

Todo este processo permite ao aluno conseguir índices de qualidade mais elevados (Sá-Chaves, 2005).

De salientar a observação de OE1 (2009) que refere a importância do envolvimento da família na construção do portefólio, pelo que nos questionamos: Será este o pilar que poderá ser o propulsor de uma maior rentabilização do portefólio?

Parente (2006: 125) patenteia a relação parental através do envolvimento e participação na construção do portefólio, pois ao:

Construir colaborativamente, um portefólio de aprendizagem e avaliação, constitui uma oportunidade para dar a conhecer as características únicas de cada criança porque cada portefólio é, também ele, uma criação única em que a criança, o educador e os pais seleccionam evidências da aprendizagem e incluem reflexões e análises sobre o processo realizado.

Na linha de pensamento de Parente (*idem*), Barrett (2007) e Kankaanranta (s/d) reiteram a importância do envolvimento da família na construção do e-portefólio.

O feedback que emerge nesta trilogia (pais, alunos e professores) é repleto de intensa comunicação que promove aprendizagens a todos os intervenientes.

3.3 Organização do trabalho na perspectiva do aluno

O quadro 6, organização do trabalho na perspectiva do aluno, está estruturado com três dimensões: projecto curricular individual, projecto em grupo e projecto(s) com toda a escola. As categorias emergiram dos diferentes projectos que interactivam, numa dialéctica que vai do individual ao colectivo e vice-versa. São, ainda, apresentados os indicadores.

Quadro 6 - Organização do trabalho na perspectiva do aluno

Dimensões	Projecto(s) com toda a escola	Categories	Indicadores
		Assembleia de escola	Participar na Assembleia
			Decidir se vamos festejar o “Dia Mundial da Criança”
		Responsabilidades	Reunir com a responsabilidade
		Actividades/Visitas/Projectos	Participar na “Semana das Línguas”
	Projecto em grupo		Participar nas visitas de estudo do Eco-Escolas
		Grupo de trabalho	Grupo heterogéneo de 3 a 4 elementos
		Planificação da Quinzena	Abrir e fechar a quinzena
			Organizar e arquivar o material
			Planificar o trabalho a partir das decisões do grupo
Aprendizagem colaborativa	Ajudei o meu grupo nas dúvidas que eles tinham		
	Eles, também, me ajudaram		
Projecto Curricular Individual	Plano do dia	Planificação de actividades e tarefas a concretizar no dia-a-dia tendo por referência o PQ	
	Projectos pessoais	O aluno tem liberdade para escolher temáticas do seu interesse e desenvolver projectos pessoais	

No quadro 6 podemos ver como o trabalho do aluno é organizado. Partindo do particular para o geral, do individual para o grande grupo (escola) e vice-versa, este planifica a três níveis.

No seu dia-a-dia o aluno planifica o seu trabalho com tarefas e actividades que lhe permitam dar resposta aos objectivos traçados para a quinzena.

A planificação individual coabita com a partilhada, a organização, a autonomia, a aprendizagem colaborativa, a responsabilidade e a tomada de decisões estão patentes e interligadas nos três níveis de planificação (micro, meso, macro).

No contexto da reorganização curricular (Decreto-Lei nº 6/2001) é dada a possibilidade à comunidade educativa e, em especial aos professores, a responsabilidade de reorganizar o currículo. O currículo deve ser aberto e flexível, para que possa adaptar-se a cada situação concreta, numa lógica de autonomia recontextualizada (Morgado, 2000).

Trata-se de em cada contexto, se reconstruir e apropriar o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (Roldão, 1999).

Por sua vez, na introdução do decreto-lei 115-A/98, alterado pelo decreto-lei 75/2008, é expresso que a “A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da

educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada de toda a comunidade educativa”.

Villas Boas (2008: 26) remete para a importância do aluno procurar

os seus caminhos de aprender e de demonstrar o que aprendeu e como aprendeu. Não é uma busca solitária, angustiante, sofrida e desinteressante. Seu caminhar tem a presença constante do professor, como orientador e encorajador. Não significa retirar a responsabilidade do professor e repassá-la ao aluno, mas ampliar o seu sentido do trabalho pedagógico, incluindo a participação do aluno.

Como é possível verificar no quadro 6 é dada a oportunidade ao aluno de participar no dispositivo, Assembleia de Escola, onde são tomadas as decisões implicando o aluno numa cidadania activa “Para que isso ocorra, ele tem de verdadeiramente participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho: seu, da sua turma e da escola” (Villas Boas, 2008: 25).

Deste modo, a autonomia implica um esforço acrescido, exigindo “uma efectiva intervenção e participação dos diferentes actores” (Morgado, 2000: 54).

Corroboramos com Morgado (*idem*) no que concerne à utilização e valorização de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto almejando o ensino de qualidade e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Freire (2007) remete-nos para o plano do ideal e relembra que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, por sua vez, Villa Boas (2008: 25) reforça que “A escola é o local de trabalho do professor e do aluno. Esse trabalho resulta da interação de ambos.”

Nesta linha de acção, apresentamos a organização do trabalho na perspectiva do orientador educativo.

3.4 Organização do trabalho na perspectiva do Orientador Educativo

O quadro 7, organização do trabalho na perspectiva do OE, apresenta as dimensões: procedimentos do dia-a-dia e procedimentos em tutoria, o qual apresenta as categorias que emergiram da análise dos dados com os respectivos indicadores através das falas dos participantes.

Quadro 7 - Organização do trabalho na perspectiva do Orientador Educativo

		Categorias	Indicadores
Dimensões	Procedimentos do dia-a-dia	Acompanhamento	Diariamente, acompanho o trabalho de todos os alunos;
			Acompanho a planificação dos alunos;
			Apoio os alunos nas suas pesquisas,
			Velo pelo bom funcionamento dos grupos
		Orientação	Monitorizo sempre as tarefas que os alunos vão realizando no espaço de trabalho;
			Dinamizo actividades (aulas-directas e sessões de laboratório), Presto a ajuda necessária a todos os alunos quando estes a solicitam;
	Avaliação	Preparo todos os recursos/avaliações necessários;	
	Procedimentos em tutoria	Acompanhamento individual	Acompanho o cumprimento da planificação,
			Verifico as tarefas que os tutorados realizaram durante a quinzena;
			Faço a correcção das tarefas realizadas;
			Ajudo-os a organizar o material para arquivarem;
			Faço um balanço com eles;
		Planificação de novas tarefas.	
Discussão em grupo		Dinamizo o debate entre tutorados sobre assuntos temas a serem discutidos em Assembleia, problemas do dia-a-dia e temas sugeridos pelos próprios alunos	
Actividades	Realizamos outras actividades como por exemplo: Visualizar um filme; Visitar o Centro Cultural; etc		
	Fazemos jogos e actividades surpresa		
	As crianças trabalham ao computador		
	Fazem fichas de trabalho		

No quadro 7 observam-se dois níveis de trabalho por parte do OE, por um lado os procedimentos em tutoria (acompanhamento individual, discussão em grupo e actividades) e, por outro, os procedimentos do dia-a-dia (acompanhamento, orientação e avaliação). Embora o acompanhamento seja uma constante, este é feito de forma mais personalizada em tutoria.

A planificação (acompanhamento e supervisão) faz parte do dia-a-dia do OE, mediando o processo entre a planificação quinzenal e a planificação diária.

A avaliação ocorre em diferentes momentos e a pedido dos alunos “Preparo todos os recursos/avaliações necessários” (OE3, 2009). Em tutoria, para além, da planificação, acompanhamento e cumprimento de tarefas, há a possibilidade de realização de debates de preparação de “assuntos temas a serem discutidos em Assembleia, problemas do dia-a-dia e

temas sugeridos pelos próprios alunos”, bem como para a realização de actividades diversas: visualização de filmes, visitas, jogos, actividades surpresa, trabalhos no computador, fichas de trabalhos, etc.

Da leitura dos quadros compreende-se a relação intrínseca que existe entre o trabalho do aluno e o trabalho do OE, como por exemplo na planificação, na orientação e acompanhamento de tarefas, em que o aluno planifica e o OE orienta, caminhando numa perspectiva de mediador, que promove a autonomia e partilha responsabilidades. Na senda de Villas Boas (2008), trata-se de ampliar o trabalho pedagógico do professor incluindo a participação do aluno.

Freire (2007) fala da necessidade desta relação para que se consiga atingir o sucesso na educação.

Concomitantemente, Viana (2007:03) apela à necessidade de um “Projecto Curricular real, construído a diferentes níveis de decisão, com base num trabalho participado e colaborativo de todos os intervenientes na escola”, emergindo uma *cumplicidade útil*, neste caso, entre aluno e orientador educativo.

A criação de contextos ecológicos acolhedores de diversas experiências/saberes, onde a procura da crítica, a estimulação da autonomia, da partilha, da competência de *aprender a aprender*, na qual está presente a auto-regulação da aprendizagem, que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, através da aquisição de estratégias metacognitivas para organizar autonomamente este processo são indispensáveis para a aprendizagem ao longo da vida (Alonso, 2006).

3.5 Implementação do e-portefólio em tutoria

O quadro 8, implementação do e-portefólio em tutoria, apresenta a dimensão co-responsabilização, as categorias e as subcategorias.

Quadro 8 - Implementação do e-portefólio

		Categorias	Subcategorias
Dimensões	Co-responsabilização	Comunicação	Coordenador de Projecto, Conselho de Projecto
			Orientadores Educativos
			Associação de Pais
			Encarregados de Educação
			Alunos
		Negociação	Coordenador de Projecto; CP, OE's, AP, EE's e alunos
		Fóruns	Orientadores Educativos
		Encontros/Formação	OE's, AP, EE's e alunos
Participação	OE's, EE's e alunos		
Colaboração	OE's, EE's e alunos		
Relações	OE's, EE's e alunos		

A leitura do quadro permite indiciar que a comunicação esteve presente a todos os níveis (Coordenador Geral do Projecto, Conselho de Projecto, Orientadores Educativos, Associação de Pais, Encarregados de Educação e Alunos).

Para a implementação do portefólio multidisciplinar foram usadas diferentes estratégias a níveis diferenciados, nomeadamente, Fóruns e os Encontros/Formação. A promoção desta formação permitiu aos participantes averbar as representações anteriormente registadas, bem como operacionalizar a implementação do portefólio multidisciplinar, movido no conceito e-portefólio, a qual se caracterizou-se pela transparência em todo o processo, pela comunicação existente com os diferentes participantes, na qual a negociação, a participação e a colaboração emergiram naturalmente, tendo as relações sido pautadas por abertura, flexibilidade, respeito e empatia entre todos. Destacam-se os Encontros/Formação a diferentes níveis (OE's, EE's e alunos) que auguraram a apropriação da metodologia e da ferramenta utilizada para que os OE's pudessem mais facilmente orientar os seus tutorados.

Para além destes encontros, haveria a necessidade de realizar várias leituras, experimentações e exploração a fim de melhor concretização. Tal como, referiu OE3 (2009) “Já percebi, não lhe dê o peixe, ensina-o a pescar”, prática que foi ao encontro dos princípios inerentes ao projecto e aplicados no contexto em estudo. Não obstante, verificou-se que OE1, por opção própria, decidiu operacionalizar o e-portefólio fora do contexto de tutoria, dado que os tutorados careciam de muita atenção para a concretização das tarefas ordinárias de tutoria. Esta

constatação foi possível cruzando a voz de EE1 (2009) “tudo isso era sempre feito em horário extra”, bem como na voz de OE1 (2009) “a idade das crianças que tinha na minha responsabilidade, ou seja, eram mais pequenas e tinham que ter maior acompanhamento”, tornando-se num constrangimento na operacionalização.

Por sua vez, OE3 (2009), apenas trabalhou com os seus tutorados a 18 de Março, como é possível observar através dos registos da plataforma e da resposta registada no questionário “No caso específico do Núcleo de Aprofundamento, as dificuldades associadas à rede de internet foi um grande constrangimento à construção do e-portefólio” (OE3, 2009).

OE2 orientou com maior regularidade e frequência sendo esta informação recolhida dos PD de A29, bem como através dos registos da plataforma do aluno A29, o qual acede ao *RePe* em dias de tutoria.

3.6 Portefólio Multidisciplinar

O quadro 9, portefólio multidisciplinar, mostra a dimensão, orientadores educativos, e apresenta as categorias multidisciplinar e integrador. Na compreensão dos sentidos atribuídos, houve o cuidado de respeitar as falas dos participantes.

Quadro 9 - Portefólio Multidisciplinar

Dimensões	Orientadores Educativos	Categorias	Indicadores
		Multidisciplinar	<p>Metodologia de trabalho que apresenta as características do portefólio acrescido de projectos integradores</p> <p>Articula as várias dimensões “integração das experiências, integração do social, integração do conhecimento e integração como concepção curricular”</p> <p>Procura promover a integração curricular</p> <p>Faz diversas relações entre as matérias de estudo</p> <p>Promove uma visão transversal do conhecimento</p> <p>Considero proficuo a utilização do portefólio multidisciplinar tendo em conta os projectos que os alunos desenvolvem e o tipo de trabalho que realizam</p> <p>Tendo em conta que se procura promover a integração curricular julgo que o portefólio multidisciplinar adequa-se mais às características e metodologia da escola</p>
		Integrador	<p>Promove uma visão transversal do conhecimento</p> <p>Criação de pontes entre as diferentes áreas do saber</p> <p>O conhecimento como algo muito mais abrangente que envolve e pode (e deve) relacionar diversas áreas do saber</p> <p>Visão abrangente do conhecimento</p>

As percepções dos OE's sobre o portefólio multidisciplinar revelam características do portefólio acrescido de projectos integradores. Este estabelece várias relações entre as matérias de estudo e procura promover a integração curricular. Tem a mais-valia de permitir uma visão transversal do conhecimento. Tendo em conta os projectos que os alunos desenvolvem, o portefólio multidisciplinar torna-se o mais indicado. Por sua vez, foi considerado de integrador, na medida em que cria pontes entre as diversas áreas do saber, tornando o conhecimento mais abrangente.

Pacheco & Morgado (2002: 11) referem que a noção de projecto agrega um “conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor” delineados previamente, pelo que, trabalhar com projectos é apelar e evoluir no sentido da emergência de uma nova realidade.

Concomitantemente, Viana (2007: 48) menciona que o “ponto de partida surge nas práticas quotidianas, nas experiências, nos interesses, nas perspectivas dos sujeitos, de cada um, numa lógica de desenvolvimento, confronta experiências, constrói saberes, reconstrói, reelaborando práticas e conhecimentos”.

Deste modo, os profissionais de educação têm necessidade de adequar estratégias e metodologias que possam respeitar os interesses nacionais e pessoais do sujeito aprendente, permitindo o desenvolvimento de competências. Trata-se de uma tarefa complexa que solicita e valoriza a construção de saberes, partindo-se de processos reflexivos e participados, onde professores e alunos são co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, emergindo uma *cumplicidade útil* entre o desenvolvimento integrado do aluno e o desenvolvimento profissional do professor (*idem, ibidem*), pelo que destacamos a metodologia do portefólio multidisciplinar como a operacionalização que vai ao encontro destes princípios.

Pressupõe-se que todas as áreas curriculares actuem em convergência para uma visão global e integradora do currículo visando a criação de um Projecto Curricular Integrado, do qual emerge a realização de actividades integradoras, que se desenvolvam através de uma metodologia de investigação de problemas com uma abordagem globalizadora permitindo a emergência de competências-chave (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006).

Espera-se que os alunos adquiram as competências essenciais para que se tornem cidadãos activos, críticos, criativos, respeitando a sua identidade e a dos outros no saber, no saber fazer, no saber estar, no ser, no saber agir e no saber decidir, *na acção e para a acção*.

Nesta linha de pensamento propomos o portefólio multidisciplinar como a metodologia que se adequa a estes princípios tornando-se no trampolim para o último nível de integração curricular.

Dadas as características do trabalho desenvolvido, visto que coabitam projectos integradores e o trabalho disciplinar, apropriando-nos dos indicadores da escala de integração curricular de Harden (2000), reiteramos que este se integra no nível nove – Multidisciplinar – dado que a abordagem multidisciplinar reúne um número de áreas num único curso com temas, problemas, tópicos ou questões como o foco de aprendizagem dos alunos. Os problemas e as tarefas podem ser um foco para o ensino integrado. O tema dum programa multidisciplinar pode ter o conhecimento estruturado que precisa ser dominado, mas transcende as fronteiras disciplinares. A característica da integração multidisciplinar é que, independentemente da natureza do tema, ele é visto através da lente de temas ou de disciplinas. As disciplinas preservam a sua identidade, bem como os procedimentos da disciplina, os quais são abordados na perspectiva da especialização. As contribuições de cada disciplina tornam-se visíveis através dos currículos e dos horários das disciplinas. Há a perda de alguma autonomia.

Piaget (1979) define multidisciplinaridade como o nível inferior de interdisciplinaridade, que ocorre quando se procura informação para resolver um problema em diferentes disciplinas.

Na nossa concepção esteve presente, não só a integração de várias áreas de conhecimento, a percepção do conhecimento como um todo com uma visão caleidoscópica, a integração de vários profissionais (equipa multidisciplinar), as actividades integradoras, assim como as relações que foram estabelecidas nas várias áreas de conhecimento.

Os projectos desenvolvidos e integrados no portefólio multidisciplinar foram a expressão a problemas reais e sentidos pelos alunos.

Nesta linha de pensamento, passamos a apresentar o nosso entendimento sobre o que é o portefólio multidisciplinar. Trata-se de uma metodologia de trabalho que apresenta as características do portefólio acrescido de projectos integradores onde são articuladas as várias dimensões “integração das experiências, integração do social, integração do conhecimento e integração como concepção curricular” (Beane, 2003: 03), sem considerar as fronteiras das áreas de estudo. O conhecimento emerge como um todo, vislumbrado por diferentes olhares devidamente contextualizados. As relações emergem não no sentido de superioridade, mas sim de complementaridade (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2003).

3.7 Potencialidade do e-portefólio

O quadro 10 apresenta a dimensão, potencialidades do e-portefólio, o qual anuncia as categorias que emergiram da análise dos dados, seguindo-se os indicadores através das falas dos participantes.

Quadro 10 - Potencialidades do e-portefólio

Dimensões	Potencialidades do e-portefólio	Categorias	Indicadores
		Comunicação	Melhora a comunicação entre os participantes
Feedback	Estimula e promove a melhoria das aprendizagens		
Acompanhamento	Aproxima os EE's do trabalho dos educandos		
	Permite quase em cima do acontecimento ter uma intervenção		
Participação	Potencia a participação no âmbito escolar		
Participação Parental	Fomenta a participação dos EE's		
Planificação	Começa a preparar para a planificação		
Motivação	Introduz a informática com algum entusiasmo		
Autonomia	Estimula a autonomia		
Organização	Promove a organização		
Metacognição	Desenvolve a capacidade mental dos alunos		
	Reflecte sobre o seu trabalho		
Partilha	Fomenta a partilha quando apresentam os trabalhos aos colegas, aos pais e a pessoas mais próximas deles		
Aprendizagem colaborativa	Estimula o trabalho em grupo		
Aprendizagem bipolar	Todos aprendem, pois todos são intervenientes neste "processo"		

A leitura do quadro permite-nos aferir que o e-portefólio melhora a comunicação entre todos os participantes. Esta é impulsionada pelo feedback que tem como finalidade a melhoria das aprendizagens. Fomenta a participação parental, o que permite um maior acompanhamento por parte dos EE's, aproximando-os do trabalho dos seus educandos e patrocina uma intervenção quase imediata. Estimula a autonomia, a partilha, começa a preparar para a planificação, desenvolve a reflexão e a metacognição. Favorece a aprendizagem colaborativa e evidencia a aprendizagem bipolar, pois todos aprendem no processo de construção do e-portefólio.

No quadro são apresentadas as potencialidades que são normalmente aferidas nos estudos.

Em conformidade com Júnior & Coutinho (2008), os e-portefólios permitem observar o que o aluno aprendeu, o que é capaz de fazer e o que sabe. Esta informação fica acessível aos professores, pais, alunos e comunidade, dependendo das circunstâncias definidas. O estudante tem liberdade para construir o seu conhecimento, escolher os melhores trabalhos, opinar sobre os temas em estudo ou em debate, reflectir sobre a sua aprendizagem, assumindo o papel central e activo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A destacar a importância que tem vindo a ser dada à participação da família no acompanhamento e construção do e-portefólio que tem sido objecto de ponderação por vários investigadores, tais como Parente (2006), Barrett (2007) e Kantaanranta (s/d).

3.8 Constrangimentos na operacionalização do e-portefólio

O quadro 11 é o resultado das percepções dos Encarregados de Educação e dos Orientadores Educativos no que concerne aos constrangimentos ocorridos na implementação/operacionalização do portefólio multidisciplinar, movido no conceito e-portefólio.

Quadro 11 - Constrangimentos na operacionalização do e-portefólio

		Dimensões	
		Encarregados de Educação	Orientadores Educativos
Categorias	Indicadores		
	Institucionais	Motivos de força maior que às vezes pareciam incontornáveis	Tempo disponibilizado pelo contexto
			Necessidade de articulação e reorganização do trabalho do dia-a-dia
		O professor não ser um professor que estivesse sempre no interior do espaço	O facto de OE1 não estar sempre no espaço de trabalho
	Logísticos	No grupo de OE1, os alunos precisam de maior acompanhamento	No grupo de OE1, os alunos precisam de maior acompanhamento
		Grupo de crianças pequenas com idades de sete a nove anos	A idade das crianças
	Técnicos	Acesso à internet	Acesso à internet
		Acesso ao RePe	
		Acessibilidade da ferramenta	
		A falta do domínio técnico	Inexperiência com questões de utilização do dispositivo <i>RePe</i>
	Humanos	Não apropriação da ferramenta;	Exploração da ferramenta REPE
		A desmotivação provocada pela ausência de progressos	
		A falta de experiência	
	Temporais	Os encontros estarem sujeitos à disponibilidade de todos	
		OE1 pretendia que fosse sempre feito em grupo e na escola	
		Necessidade de mais tempo para explorar a própria ferramenta	Como o trabalho desde o início do ano lectivo não previa este tipo de trabalho, não tiveram a oportunidade de passar por algumas fases deste processo
		Concretização sempre fora do horário lectivo (OE1)	Início tardio, levou a que os encarregados de educação não tivessem a oportunidade de participar muito
		A falta de tempo	A falta de tempo

A leitura do quadro permite-nos aferir que os constrangimentos ocorreram a diferentes níveis, tais como: institucionais, logísticos, técnicos, humanos e temporais.

Foram destacados com cor laranja os constrangimentos comuns, permitindo verificar que OE's e EE's diagnosticaram os mesmos problemas.

Pela quantidade de observações e pela pertinência das mesmas, parece estarmos perante EE's que estiveram muito próximos de todo o processo, o que lhes permitiu identificar os vários constrangimentos que ocorreram, denotando mais uma vez uma participação parental sustentável*. Foram capazes de identificar mais cinco constrangimentos que os professores, nomeadamente, “o acesso ao *RePe*, a própria acessibilidade da ferramenta, a desmotivação provocada pela ausência de progressos, a falta de experiência, os encontros estarem sujeitos à disponibilidade de todos, OE1 pretendia que a construção do e-portefólio fosse sempre feito em grupo e na escola.

Por sua vez, os OE's mencionaram a “Necessidade de articulação e reorganização do trabalho do dia-a-dia”.

“A falta de tempo” é um dos constrangimentos referido nos estudos, pelo que nos devemos questionar se esta não será uma falsa questão.

O facto de haver um grupo com crianças mais pequenas, que têm um ritmo diferente de trabalho, precisando de maior acompanhamento levou a que não houvesse grande evolução, no entanto, no grupo que trabalho com maior autonomia, houve ausência de registos devido aos problemas técnicos (remodelação das infra-estruturas da internet).

Apesar dos encontros/formação, a falta de experiência fez-se sentir, evidenciando a necessidade de mais tempo para formação.

Nas vozes de EE1 (2009), OE2 (2009), OE3 (2009), os problemas técnicos tiveram um grande peso em todo o processo.

3.9 O domínio das TIC

No gráfico que se segue observamos a frequência de acesso de A29, o qual permite visualizar o número de acessos e os dias em que estes ocorreram.

* Entendemos como participação parental sustentável o direito de participação dos pais, o qual atinge o nível superior da participação. Esta participação é encorajada pelos responsáveis da escola. É aceite com naturalidade e solicitada ajuda aos pais quando estes têm uma formação que possa tornar mais rica toda a comunidade. Colaboram e participam de forma proactiva.

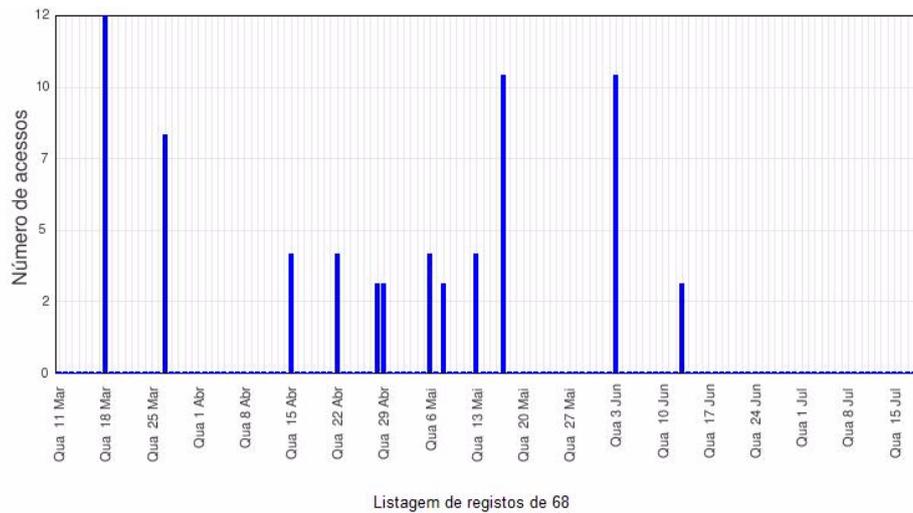


Gráfico 2 - Acesso ao *RePe* do A29

No decorrer do estudo e em especial após a análise e interpretação dos dados, surge a **importância do domínio das TIC** no sentido geral e em particular a ferramenta utilizada o *RePe*.

Dos três OE's, o que tinha maior domínio nas TIC, foi o que conseguiu reconfigurar o trabalho de tutoria de forma a operacionalizar o estudo. Este poderá ser um indicador para que o e-portefólio possa mais facilmente ser desenvolvido com sucesso.

Na análise do gráfico é possível observar que o trabalho foi desenvolvido ao longo de um determinado período, deixando transparecer a noção de processo.

Dos três EE's, constata-se que apenas EE2, estará menos à vontade com as TIC, mas quando questionada com a possibilidade de enviar o feedback à entrevista, preferiu que fosse via email, denotando conhecimentos básicos nesta área. Todos adoptaram esta estratégia para enviar o feedback, tendo reconhecido mais-valias ao uso das TIC.

Durante o processo só EE1 é que acompanhou e colaborou de forma sustentada com o professor tutor.

Quanto aos alunos reconhece-se que estamos perante a “Net Generation”, a qual lida com naturalidade com as TIC, não necessitando de grandes formações, apenas pequenas orientações para situações específicas. “... young people have a natural affinity for a technology that seems uncanny. They instinctively turn first to the Net to communicate, understand, learn, find, and do many things” (Tapscott, 2009: 09).

Passamos a enunciar algumas das características associadas à Net Generation, também, designada de “Geração Y” e “Milleniuns” (Strauss & Howe 2000): curioso, independente, espírito de contradição, adaptável, confiante, focalizado e globalmente consciente.

Refira-se que parte destas características foram enunciadas por EE2 em relação a A29.

3.10 Participação Parental

O quadro 12 organiza-se em três dimensões (Mentor do Projecto, Orientadores Educativos e Encarregados de Educação), categorias aferidas das dimensões de análise e os respectivos indicadores através da voz dos participantes. Emerge como espaço comum a **comunicação** entre as várias dimensões.

Quadro 12 - Participação Parental

Dimensões	Categorias	Indicadores
Mentor do Projecto	Respeito	A relação instituída com os pais foi, quase sempre, caracterizada pelo respeito mútuo
	Complementaridade	Pela complementaridade de funções e de estatutos
	Comunicação	E, sobretudo, por intensa comunicação A intervenção dos pais também poderá permitir uma adequação de códigos de comunicação
OE's	Acompanhamento	Encarregada de Educação consultou o e-portefólio do filho Alguns encarregados de educação consultaram o portefólio e mostraram-se interessados
	Colaboração	Os pais são uma grande ajuda para nós É tudo uma rede e devemos actuar como tal, professores, alunos, colegas, pais....
	Participação	Encarregada de Educação muito interessada, motivada e participativa A Associação de Pais é muito interventiva Temos que implicar os pais na construção do portefólio Uma participação democrática A lógica da organização, a política da escola
	Comunicação	A promoção da comunicação entre os diferentes agentes envolvidos Têm boas estruturas de comunicação A relação que a escola tem com os pais é boa
	Co-responsabilização	Implica Alunos, Orientadores Educativos e Encarregados de Educação na construção do conhecimento
EE's	Acompanhamento	Poder fazer o acompanhamento de todo o processo As abordagens que eu fiz com professor tutor... foram nesse sentido, quer dizer, de como é que se poderia acompanhar e ajudar Aquilo que eu percebi... a forma mais correcta seria a de emitir as opiniões na parte que estaria reservada aos encarregados de educação. Seria essa a via mais correcta
	Co-responsabilização	É curioso... senti alguma dúvida e nessa altura cheguei a perguntar, se os trabalhos deveriam ser feitos apenas na escola, ou seja, no horário escolar, ou se poderia, por exemplo, completá-lo em casa ou fazê-lo noutro lado qualquer
	Colaboração	Foi com certeza valorizada a ponto de pedir a nossa colaboração
	Participação	Foi-nos solicitado até, a nossa participação, pelo menos no início na colocação dos dados pessoais Melhoraria substancialmente (...) a participação dos pais
	Comunicação	Facilitaria a comunicação

Ao observar o quadro 12, Participação Parental, constatamos que por parte do Mentor do Projecto, dos OE's e EE's a colaboração e participação evidencia-se como um elemento adquirido naturalmente, denotando um processo histórico que decorreu com naturalidade.

Este provavelmente é possível, porque houve uma “intensa comunicação” (Ent, MP, 2009), pelo que é comum a todos.

A participação activa das famílias na escola, nomeadamente no acompanhamento dos seus educandos, é preconizada na legislação.

No capítulo II, evidenciamos várias perspectivas do binómio escola-família, para uns ela é profícua (Marques, 2001), enquanto para outros ela é entendida como uma forma de “fiscalização” (Sá, 2004) ou, ainda, uma forma de parentocracia (Stoer & Silva (2005).

Ao longo do estudo, vimos a participação dos pais ser reclamada para que o sucesso possa ser alcançado.

Perante a dificuldade de levar os pais à escola, promoveu-se uma relação com os pais de intensa comunicação. O contexto fez emergir estratégias inovadoras e potenciadoras de relações de intensa comunicação com os pais, os quais são imprescindíveis à operacionalização do PEE.

Por sua vez, Morgado (2000) refere que

A autonomia curricular tem como função permitir a concepção e operacionalização de um projecto educativo próprio, atender às necessidades da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar mais eficientemente os recursos e **aglutinar os pais, alunos professores num estilo de educação partilhada**».

No decreto-lei 75/2008, lemos na introdução a importância de “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas”.

Percebemos através dos estudos apresentados e citados por Pienda (2009) a relação existente entre as expectativas dos pais e o sucesso alcançado pelos seus educandos, a implicação dos pais no ensino de aprendizagem em projectos comuns, os quais dão o seu contributo.

» Negrito nosso.

Nesta linha de acção, sente-se a necessidade de reconfiguração constante aos contextos, aos alunos, dos referenciais de professores e pais, à emergência de novas participações, pelo que fazemos a proposta de uma escala de participação parental de forma a aferir a mesma no contexto estudado.

Do estudo emerge como o terceiro pilar para a obtenção do sucesso, a participação parental.

A intencionalidade subjacente à apresentação da escala de Participação Parental, prende-se com a necessidade de diagnosticar o nível de participação para que sejam pensadas e adequadas estratégias a implementar a fim de alcançarem o nível mais elevado de participação e consequentemente o sucesso tão almejado por todos.

A escala apresenta sete níveis, correspondendo o nível um ao nível mais baixo de participação, em que esta é entendida como um dever, como uma obrigação e não como direito. O último nível, sete, corresponde ao nível ideal de participação.

Proposta de uma escala de participação parental

Nível de participação/Escala	Nome	Indicador
1.	Participação/obrigação	O direito de participação dos pais resume-se à obrigação de acompanhar os seus educandos no cumprimento das tarefas propostas pelos professores. Integra-se no primeiro tipo de participação que aparece na legislação.
2.	Participação mitigada	O direito de participação dos pais corresponde à possibilidade de participar nas actividades que a escola propõe, mas é alheado quando emergem assuntos considerados de foro pedagógico e confidencial.
3.	Participação fiscalizadora	O direito de participação dos pais está mesclado com funções da tutela e passa a ter um carácter fiscalizador. Emergência de uma “responsividade” que ecoa a uma só voz, não respeitando a diversidade polifónica. (Virgílio, 2000).
4.	Participação construtiva	O direito de participação dos pais está presente em vários patamares. A comunicação é bilateral, no entanto, ainda há um distanciamento das questões pedagógicas.
5.	Participação barómetro	O direito de participação dos pais ganha poder. São atribuídas novas funções, novos cargos nos vários órgãos onde têm voz. Estas funções implicam uma formação que nem sempre ocorre, podendo ocasionar a supremacia da cultura dos professores e/ou criar tensões quando a cultura é equiparada responsabilizando e defendendo os interesses dos alunos.
6.	Participação empreendedora	O direito de participação dos pais é reconhecido, aceite e solicitado. Reconhece-se a importância da comunicação entre os vários actores. Empreende-se a formação junto dos pais quando estes não a têm a fim de terem um papel activo, responsável e democrático.
7.	Participação sustentável	O direito de participação dos pais atinge o nível superior da participação. Esta é encorajada pelos responsáveis da escola. É aceite com naturalidade e solicitada ajuda aos pais quando estes têm uma formação que possa tornar mais rica toda a comunidade. Colaboram e participam de forma proactiva.

Tabela 9 - Proposta de uma escala de Participação Parental

Apple & Beane (2000: 16) mencionam que a uma participação sustentável, estará subjacente uma *Escola Democrática*, onde “educadores, pais, activistas da comunidade e alunos respondem de forma criativa a todas as pressões.” Elas demonstram que “a escola não prepara apenas para a vida, mas são a própria vida.” Devemos ultrapassar o conceito de “comunidade educativa” para fazer emergir o conceito de “comunidade de aprendizagem” ou aprendente. Parece-nos que todos querem ensinar, mas poucos querem aprender.

No capítulo II, tivemos, também, a possibilidade de verificar a evolução desta relação que é composta de ambiguidades e de tensões. Acreditamos ser fundamental esta trilogia para fomentar os canais de comunicação, criando códigos que permitam uma participação co-responsável, de complementaridade, respeitando a diversidade e os vários interesses, em especial dos alunos.

No PE da escola onde o estudo ocorreu no ponto I – Sobre valores Matriciais do projecto, refere “Uma equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projecto capaz de sustentar uma acção educativa coerente e eficaz”, pelo que nos parece haver, também, aqui, um indicador de uma escola democrática, caminhando na linha de pensamento de Apple & Beane (2000).

De acordo com os autores supracitados (2000: 27/28), as escolas democráticas devem ter as seguintes preocupações:

1. Livre circulação de ideias;
2. Fé na capacidade individual e colectiva para a resolução dos problemas;
3. Uso da reflexão e de análise crítica para avaliar ideias, problemas e planos de acção;
4. Preocupação pelo bem-estar dos outros e do “bem comum”;
5. Preocupação com a dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias;
6. Compreensão da democracia como um conjunto de valores “idealizados” que devem ser vividos diariamente;
7. A Organização de instituições sociais com a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático.

Neste sentido, a liderança deverá ser partilha e devidamente operacionalizada através dos referenciais internos e da simbiose destes com a prática, pelo que propomos esta relação no nível superior de participação – **Participação Sustentável**.

3.11 Perspectivas Futuras - Mudanças

O quadro 13, Perspectivas Futuras – Mudanças, apresenta a dimensão, expectativas, seguindo-se as categorias evidenciadas pelos respectivos indicadores.

Quadro 13 - Perspectivas Futuras - Mudanças

Dimensões	Expectativas	Categorias	Indicadores
		Investigações	Possibilidades de melhoria Dar continuidade à utilização do e-portefólio O estudo pudesse num futuro próximo estar na escola como fonte de pesquisa e incentivo de todos os Orientadores Educativos
		Mudança	Alargamento a toda a escola

Na leitura do quadro 13, é possível identificar que são criadas expectativas em relação às investigações que ocorrem na escola, podendo estas ser promotoras de melhorias e de mudanças. Há a expressão da continuidade da utilização do e-portefólio e do alargamento a toda a escola, bem como a solicitação de que o estudo possa vir a estar na escola como fonte de pesquisa e incentivo de todos os OE's.

Nas vozes dos vários participantes, sugere-se o alargamento da experiência a toda a escola. Isto implica uma mudança do colectivo, ou melhor dizendo, uma reconfiguração das práticas de forma a dar resposta às necessidades sentidas.

A escola encontra-se sob vários desafios, as mudanças complexas que se operam na sociedade têm grandes repercussões na escola, obrigando-a a uma modernização constante e a um desenvolvimento profissional dos professores a um ritmo desenfreado, que busca a melhoria nas aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Estas devem emergir num contexto ecológico articulado com um modelo integrador contemplando as dimensões pessoais, institucionais, culturais e políticas (Alonso, 1998; Viana, 2007; Pienda 2009).

Hargreaves, Earl & Ryan (2001: 17) referem que para a mudança ser eficaz, “esta deve abordar as questões mais genéricas e profundas do desenvolvimento dos professores e da liderança escolar e da cultura de escola como uma comunidade apoiante, empenhada na melhoria contínua.”

Deste modo, as escolas do futuro vão ter de ensinar de modos muito diferentes do passado (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

É impensável imaginar a escola do futuro sem as tecnologias que oferecem uma panóplia de conhecimentos outrora inimagináveis. O papel do professor deverá, também, ser reconfigurado e este tornar-se mais num mentor, guia ou orientador. Cada vez mais, faz sentido a criação de comunidades de redes virtuais dado o contexto social das TIC.

Todavia, não esqueçamos que a “velocidade mata”, pois “Mudar os professores envolve a mudança nas pessoas, e este é um trabalho lento (Goodson, 1992; Fullan & Hargreaves, 2001).

A complexidade tecnológica evidencia uma mudança da cultura escrita para uma cultura visual, associada à transformação mundial a nível político, tecnológico, cultural, moral e de vida quotidiana, à estrutura familiar que está a mudar, implicando os professores e as escolas a “alcançarem o objectivo” a fim de os jovens criarem a sua identidade e o seu *self* com menores riscos (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

Deste modo, para Hargreaves, Earl & Ryan, (2001: 209-210) a aprendizagem profissional é fundamental

para aumentar a consciência e dotar os professores de capacidades, para que sejam mais eficazes com os seus estudantes. Tal aprendizagem inclui os usais seminários, as conferências e as sessões de formação interna, mas estende-se muito para além destes, para abarcar dúzias de outras práticas, incluído o treino por parte, a investigação colaborativa, visitas entre as salas de aulas, revisão da qualidade escolar, utilização de amigos críticos, porta-fólios individuais de aprendizagem profissional, planeamento conjunto, redes e trabalho computadorizadas de aprendizagem profissional, grupos de apoio para professores, parcerias entre a escola e a universidade e centros de professores. A mudança escolar é frequentemente acompanhada por sessões específicas de formação interna, cujos efeitos, são na melhor das hipóteses discutíveis. A aprendizagem profissional significativa é mais subtil e mais sofisticada do que isto. Envolve os professores na reflexão sobre, na renovação e na melhoria do modo como ensinam habitualmente. A aprendizagem profissional patrocina a mudança iniciada por professores. A formação interna fomenta as mudanças de outras pessoas.

Na mesma linha de pensamento dos autores supracitados, “ninguém devia fechar as portas à mudança e à aprendizagem contínua”, bem como à necessidade da aprendizagem organizacional para que a mudança seja positiva.

Síntese

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos, bem como a interpretação que foi ocorrendo passo a passo a fim de promover uma melhor

compreensão. O *corpus de análise* foi composto por 331 páginas, tendo estas sido analisadas através da análise de conteúdo, seguindo os princípios de Bardin (2008); Vala (1986) e Estrela (2006), sendo estes analisados e complementados pela análise do programa NVivo 8.0 tendo-nos permitido explorar os dados de diferentes formas, permitido consultas rápidas e exportação dos dados em vários formatos. As fontes foram variadas como referem Bodgan & Biklen (1994).

Na senda de Stake (1998) triangulámos os dados, o que nos possibilitou confirmar as diferentes vozes. Evidencia-se a importância do contexto para a implementação do portefólio nos anos 90 que com a entrada maciça de professores ocorreu a “descaracterização do portefólio e o trabalho de projecto foi atropelado” (Ent. MP, 2009). No entanto, ainda, é possível observar nas práticas actuais reminiscências do portefólio.

A crise emerge como ingrediente necessário às inovações. A formação ora extrínseca ora intrínseca acrescida da auto-formação são elementos imprescindíveis às inovações, não esquecendo que devem ser sempre reconfiguradas aos contextos.

Dadas as características do trabalho desenvolvido, visto que coabitam projectos integradores e o trabalho disciplinar, apropriando-nos dos indicadores da escala de integração curricular de Harden (2000), reiteramos que este se integra no nível nove – Multidisciplinar –.

Na nossa concepção esteve presente, não só a integração de várias áreas de conhecimento, a percepção do conhecimento como um todo com uma visão caleidoscópica, a integração de vários profissionais (equipa multidisciplinar), as actividades integradoras, assim como as relações que foram estabelecidas nas várias áreas de conhecimento.

Os projectos desenvolvidos e integrados no portefólio multidisciplinar foram a expressão a problemas reais e sentidos pelos alunos.

Nesta linha de pensamento propomos o portefólio multidisciplinar como a metodologia que se adequa a estes princípios tornando-se no trampolim para o último nível de integração curricular.

A implementação do portefólio multidisciplinar, movido no conceito e-portefólio, acabou por ser operacionalizado com diferentes níveis, os quais foram ditados pelas apetências que os OE's tinham e/ou desenvolveram, pelos tutorados e pelos recursos existentes na escola.

Aquando da operacionalização emergiu a Participação Parental, evidenciando a trilogia PAP, repleta de comunicação. De acordo com Pienda (2009), os referenciais que professores e pais têm, de pouco servem às novas gerações, o que implica uma actualização constante, criando uma relação dialógica entre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e a

aprendizagem do aluno. Constatou-se, também, uma relação directa entre as expectativas dos pais e os resultados obtidos (Pienda, 2009; EE1, 2009).

Embora, numa fase embrionária, nos e-portefólios analisados foi possível ver aprendizagens diferenciadas e identificar alguns projectos integradores.

No que concerne à comunicação, uma das potencialidades do e-portefólio mais elencada, não é evidenciada devido a problema técnico que carece de ser resolvido. Não obstante, a comunicação ocorreu pessoalmente, levando a uma maior aproximação dos EE's ao trabalho dos seus educandos e junto do professor tutor.

Ao longo de todo o processo foi notória o tipo de participação dos EE's e da AP fazendo emergir indicadores de uma participação parental sustentável.

Os três OE's envolvidos foram da opinião da continuidade da sua utilização e alargamento a toda a escola, todavia estão cientes de que haverá necessidade de reconfigurar o trabalho do dia-a-dia.

De seguida passaremos às considerações finais.

Considerações finais

A crise segundo "Einstein"

Não pretendemos que as coisas mudem, se sempre fazemos o mesmo. A crise é a melhor benção que pode ocorrer com as pessoas e países, porque a crise traz progressos. A criatividade nasce da angústia, como o dia nasce da noite escura. É na crise que nascem as invenções, os descobrimentos e as grandes estratégias. Quem supera a crise, supera a si mesmo sem ficar "superado".

Quem atribui à crise seus fracassos e penúrias, violenta seu próprio talento e respeita mais os problemas do que as soluções. A verdadeira crise, é a crise da incompetência. O inconveniente das pessoas e dos países é a esperança de encontrar as saídas e soluções fáceis. Sem crise não há desafios, sem desafios, a vida é uma rotina, uma lenta agonia. Sem crise não há mérito. É na crise que se aflora o melhor de cada um. Falar de crise é promovê-la, e calar-se sobre ela é exaltar o conformismo. Em vez disso, trabalhemos duro. Acabemos de uma vez com a única crise ameaçadora, que é a tragédia de não querer lutar para superá-la.

Albert Einstein

Apresentação

Nesta recta final tecemos as considerações finais, apresentamos as limitações e potencialidades do trabalho e apontamos sugestões para futuras investigações que se complementam com o ponto *Ao encontro da reflexão final*, a qual suscitará nova problematização.

1. Considerações finais

Com a realização deste estudo procurámos compreender se o Portefólio Multidisciplinar, movido através do conceito e-portefólio, fomenta a integração curricular, articulando as várias áreas disciplinares e não disciplinares, rompendo com as paredes estanques das mesmas. Observar se através de projectos integradores eram mobilizadas as várias áreas do conhecimento, estimulando as competências essenciais para que os cidadãos se tornem em cidadãos activos, críticos, criativos, respeitando a sua identidade e a dos outros no saber, no saber fazer, no saber estar, no ser, no saber agir e no saber decidir, *na acção e para a acção*.

No respeito pelo contexto natural (Bodgan e Biklen, 1994), promovemos como premissa essencial a transparência em todo o processo pautada pela negociação, empatia, acrescida da implicação de diferentes participantes (CGP, CG, CP, AP, OE's, EE's, alunos e demais elementos da comunidade educativa).

Nesta linha de acção, poderemos inferir que a metodologia aplicada foi ao encontro da implicação e da co-responsabilização. Os encontros/Formação visaram alcançar esta meta, pelo que a acção esteve “centrada na escola” como adverte Canário (2001), levando a que os alunos estivessem mais motivados como menciona OE2 (2009), os EE's mostraram-se mais interessados pelo processo de aprendizagem tendo consultado os e-portefólios dos seus educandos. Como reflexo adicional, houve o contágio positivo colateral, embora no *RePe* só apareça o registo do feedback de OE13-I, a colaboração por parte de outros OE's ocorreu nas várias dimensões; a participação/colaboração dos vários EE's (OE2, 2009), destacando-se EE1, cuja participação/colaboração foi notória ao longo de todo o processo fazendo emergir um indicador de participação parental sustentável.

Foi possível observar que a AP reflecte sobre toda a problemática da escola, identifica os problemas e aponta estratégias, indicando que todos são **co-responsabilizados** e denotando uma

postura proactiva. Esta postura parece, também, indiciar um indicador de uma **participação parental sustentável**. Esta ficou, ainda, evidenciada na fala dos participantes comprovando a importância da trilogia PAP, a qual emerge como indicador de obtenção de sucesso.

Apesar dos **referenciais** diferirem nos vários participantes, há indícios de uma comunidade de aprendizagem (Guerra, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001), na medida em que procuram soluções no colectivo, para dar resposta aos projectos individuais e “grupais” (Silva & Stoer, 2005).

Subscrevemos a “Escola que aprende” de Santos Guerra (2000), quando nos fala dos verbos que desencadeiam interrogações, reflexões e a compreensão da mudança, os quais passamos a designar: questionar-se, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir.

Deve, deste modo, emergir naturalmente uma cultura de projecto e de avaliação, tal como refere Villas Boas (2008) “É preciso virar a escola do avesso, Avaliar é necessário.” Esta deverá ter o carácter formativo, onde a automonitorização do conhecimento e pensamento e a auto-avaliação se encontram no centro da aprendizagem eficaz. Sendo a aprendizagem uma procura de significado (Hargreaves; Earl & Ryan, 2001: 182).

Salientamos do estudo a emergência das categorias solitárias, mas importantes para a promoção da mudança: “dificuldades de ensinagem”, crise, “desassossegador” e liderança, comunidade aprendente num contexto que se mostrou favorável à introdução do portefólio.

Todos os participantes intervenientes no estudo foram da opinião de que as interacções que decorrem do processo de ensino aprendizagem permitem que todos aprendam nos momentos de partilha das aprendizagens e das reflexões, reforçando o carácter bipolar.

O facto de recorrerem a uma nova ferramenta foi positivo e permitiu que os alunos e orientadores partilhassem aprendizagens (OE3, 2009), “a ensinar, também, se aprende” (Pienda, 2009).

A necessidade de construir uma resposta coerente a uma dificuldade do presente ou um desafio do futuro é um dos propósitos dos projectos (Barroso, 1992). Pacheco & Morgado (2003: 11) definem projecto como “um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção”. Deste modo, o portefólio poderá ser entendido como um projecto em acção, lugar, espaço território, trajectória, viagem, percurso, forjando o nosso currículo, a nossa identidade, a nossa autobiografia (Tadeu, 2000; Pinar, 2007).

O portefólio promove a verdadeira aprendizagem, pois há vários procedimentos que

entram em acção como escrever, estimular o pensamento, analisar, propor, justificar, tirar conclusões, avaliar, regular, o trabalho colaborativo entre todos os participantes e promove pré-requisitos do aprender ao longo da vida. Destaca-se, ainda, como mais-valias do portefólio a motivação e o sucesso mesmo para os alunos com resultados menos positivos (Beane, 2002; Alves, 2007; Villas Boas, 2008).

Dadas as características do trabalho desenvolvido, visto que coabitam projectos integradores e o trabalho disciplinar, apropriando-nos dos indicadores da escala de integração curricular de Harden (2000), reiteramos que este se integra no nível nove – Multidisciplinar –.

Na nossa concepção esteve presente, não só a integração de várias áreas de conhecimento, a percepção do conhecimento como um todo com uma visão caleidoscópica, a integração de vários profissionais (equipa multidisciplinar), as actividades integradoras, assim como as relações que foram estabelecidas nas várias áreas de conhecimento.

Os projectos desenvolvidos e integrados no portefólio multidisciplinar foram a expressão a problemas reais e sentidos pelos alunos.

Questionamo-nos se o portefólio multidisciplinar é um dispositivo de integração curricular?

Na voz dos OE's, o portefólio multidisciplinar foi considerado o mais consentâneo e profícuo tendo por base a metodologia da escola, os projectos que os alunos desenvolvem e o tipo de trabalho que realizam, bem como pelo facto deste procurar promover a integração curricular.

Ao ter subjacente a ideia de integração curricular, esta torna-se numa mais-valia para a obtenção do sucesso, dado que este é visto como um todo e não fragmentado.

Na procura de relações em todos os sentidos, é possível alcançar uma visão mais integrada do conhecimento e mais rica, Beane (2003: 04) averba que “Toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinado tipo relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc.”

Beane (2002; 2003) refere que devem emergir os projectos integradores onde se faça uma articulação real entre a escola e a vida, tendo centros organizadores que permitam estabelecer relações em todas as direcções. É dado enfoque às experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas, pelo que é importante sabermos as ideias que as pessoas têm de si próprias e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. Estas constituem significados fluidos e dinâmicos que são organizadas de diferentes maneiras

consoante os assuntos, tornando-se num recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais, como sociais, à medida que surgem no futuro.

As relações entre o conhecimento devem emergir não no sentido de superioridade, mas sim de complementaridade (Harden, 2000; Santomé, 2000; Beane, 2003).

Embora com poucas evidências, foi-nos possível identificar alguns princípios mencionados por Beane, (2003: 03), *“integração das experiências, integração do social, integração do conhecimento e integração como concepção curricular”*.

Neste sentido, invocamos a criação de projectos que partiram da experiência dos alunos, dos problemas sentidos, criação de estratégias, tendo mobilizado várias áreas do conhecimento de forma integrada, não no sentido de mais uma área, mas sim de complementaridade. Aquando o estudo, encontrámos no e-portefólio de A29 o projecto sobre o “Aquecimento Global”, no dossier de A19 “Natal do Futuro” e Projecto Colectivo para a implementação da Assembleia – eleições.

De acordo com Dewey (1994), Beane (2002) e Kilpatrick (2006), os projectos devem respeitar os interesses, curiosidades e problemas sentidos pelos alunos e sempre que possível mobilizar todas as áreas do conhecimento de forma integrada, rompendo, deste modo, com as paredes estanques das disciplinas.

A comunicação, a negociação, a co-responsabilização, a auto-regulação, a reflexão, a avaliação e a facilidade de acesso, são indicadores de características necessárias ao e-portefólio para que este promova o sucesso para todos.

Como meta a atingir, tínhamos que analisar os constrangimentos e potencialidades que limitaram a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio. Após análise e interpretação dos dados, foi possível registar os constrangimentos que ocorreram e as potencialidades. O e-portefólio multidisciplinar revelou-se um veículo promotor de comunicação entre OE's, alunos e EE's, todavia carece que sejam ultrapassados os constrangimentos sentidos a fim de ser melhor rentabilizado.

Tendo por base a reorganização curricular devem emergir novas abordagens sócio-construtivas e ecológicas, nas quais o currículo deve ser entendido, também, como um projecto aberto, flexível e integrado, salientando a escola que aprende na reflexão e na avaliação participada em interacção com a comunidade, transforma os professores em construtores críticos do currículo e os alunos em construtores críticos do conhecimento, numa lógica de desenvolvimento de competências (Alonso, 2006; Viana, 2007).

Nesta linha de pensamento propomos o portefólio multidisciplinar como a metodologia que se adequa a estes princípios tornando-se no trampolim para o último nível de integração curricular.

1.2 Limitações e potencialidades do estudo

A limitação que existiu prendeu-se com o respeito pelo ritmo natural do contexto que nos obrigou a reformular algumas vezes a calendarização e a quantidade de fontes, não obstante permitiu-nos recolher mais dados tornando-se numa visão holística do contexto, tal como é pretendido neste tipo de estudos (Bodgan & Biklen, 1994).

No que concerne aos encontros/Formação, parece-nos que estes devem ser mais alargados no tempo de forma a patrocinar um maior acompanhamento ao longo de todo o processo, pelo que se sugere que em estudos posteriores estes sejam reajustados e renegociados no contexto do estudo.

Outra limitação a referenciar foi o sistema de rede estar a ser reformulado na escola tendo invalidado a concretização do e-portefólio no terceiro núcleo.

Como potencialidades deste trabalho, apresentamos como conceito novo, o conceito de *portefólio multidisciplinar* como trampolim para a verdadeira integração curricular. Na teia de relações que se operou e tendo como meta a atingir o sucesso, apela-se à *Trilogia PAP*, intensa de comunicação, da qual emergiu a *escala de participação parental* que propusemos.

A complexidade de situações promoveu um questionamento que poderá promover a reflexão para induzir à reconfiguração que a escola como instituição do século XXI terá necessidade de operacionalizar a fim de dar uma resposta cabal à “Net Geration”, também designada de “Geração Y” ou Millenium”.

1.3 Que futuro em termos de investigação?

A realização deste estudo deixou em nós um questionamento constante, criando em cada momento o surgimento de sinapses que partiam em várias direcções (Schön, 1983).

Embora, as vozes cantassem em uníssono quanto à continuidade do objecto em estudo, a fim de constatar se as mudanças foram introduzidas, seria interessante a realização de um estudo longitudinal na escola em causa.

Visto que foi notória a maior facilidade de integração curricular partir da dimensão artística, seria interessante, também, a realização de um estudo longitudinal numa escola de artes para compreender como é feita a integração curricular nestas escolas.

Um outro estudo possível será a análise da ferramenta usada a fim de compreender se a estrutura que apresenta deve ser entendida apenas como linhas orientadoras permitindo uma maior liberdade e criatividade liberta do carácter disciplinar que tem adstrito, bem como aferir de forma sustentada a problemática associada ao registo do feedback dos EE's.

Para além do supramencionado, apresentaremos num item à parte uma nova problematização, da qual poderão emergir problemáticas para investigações futuras.

1.3.1 Ao encontro da reflexão final com emergência de nova problematização

À semelhança do portefólio, do seu carácter dialógico, em que o caminho se faz caminhando, em que terminada uma aprendizagem se parte para outra, em que ultrapassada uma crise emerge outra, também, qualquer investigação tem uma limitação num espaço/tempo, não obstante não quer dizer que tenha terminado, pelo que embora, pareça termos chegado, estamos condenados como Sísifo, numa dialéctica constante à procura de novas rotas que intencionam chegar a um caminho que se encontra inacabado (Alves, 2009a), pelo que apresentamos nova problematização:

1. As artes conseguem trabalhar mais facilmente por projectos, porquê?
2. Qual a reconfiguração necessária para as escolas estarem em conformidade com a metodologia de projecto e darem o salto para o e-portefólio multidisciplinar, permitindo a integração curricular e o sucesso real para todos?
3. Estarão os OE's/Professores preparados para rentabilizar as TIC?
4. Qual a relevância da formação e auto-formação para o sucesso escolar?
5. Estarão os OE's/Professores preparados para a emergência de EE's mais informados e formados?
6. Embora os EE's não tenham o direito reconhecido no que concerne à parte pedagógica podem ou não co-orientar a aprendizagem dos seus educandos? Estará a escola preparada para este tipo de participação?
7. Numa participação sustentável, terão os pais/EE's o direito de, também, co-responsabilizar os professores?

8. A AP desta escola apresenta uma cultura diferente do usual. Deverão as AP's funcionarem como barómetro e/ou "contra naturam", por exemplo não cumprindo com o carácter fiscalizador que o estado pretende?

9. De que forma é que as escolas se poderão organizar para promoverem uma participação parental sustentável?

10. Partindo para uma lógica do respeito do ritmo dos alunos, dos seus interesses, dos interesses dos pais e da escola fará ou não pertinência a trilogia PAP?

11. De que forma a trilogia PAP contribuirá para a emergência de um currículo empreendedor e uma participação sustentável?

12. Deverá a escola ter um "metacurriculum"?

13. Estará a escola preparada para o surgimento dos actores digitais?

14. Num mundo digital, qual deverá ser o papel do professor?

Ao concluirmos este ponto do nosso trabalho, retomamos Alves (2009a: 08)

Numa dialéctica constante onde aprendente e orientador traçam novas rotas que intencionam chegar a um caminho e, quando por acaso parecem ter chegado, tomam consciência de que o objecto ainda se encontra inacabado.

Estaremos, pois condenados como Sísifo nesta busca constante que nos alimenta a esperança e nos motiva de forma intrínseca para novas descobertas. Ao longo deste processo vamos tomando consciência das nossas limitações, das nossas aprendizagens, de novos caminhos a percorrer, todavia o mesmo só será exequível se ambos (professores e alunos) estiverem conscientes do seu papel e dos passos mínimos a seguir.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2003). *Implementação de portefólios no 10º ano de escolaridade: contributos para o processo de aprendizagem e avaliação em matemática*. Dissertação de mestrado em Matemática-Educação. Porto: Universidade Portucalense.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998). *Projecto PROCUR: Um percurso de Inovação Curricular*. In J. A. Pacheco (org.) Actas do 3º Colóquio sobre Questões Curriculares - Reflexão e Inovação Curricular. Braga: IEP, Universidade do Minho, pp. 295-321.
- Alonso, L. (2006). – *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. In Debate sobre a Educação. Braga: Universidade do Minho. www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf, acessado a 15/05/2008.
- Alves, A. (2007). *E-Portefólio: Um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação mestrado Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alves, E. (2009a). *O Portefólio Multidisciplinar – Movido no conceito e-Portefólio – Como dispositivo de Integração Curricular*. In Ferreira, H., Bergano, S., Santos, G., Lima, C. (orgs), Actas do X Congresso da SPCE – *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – 10_Cmcs_AT6_Pluralidade do Conhecimento em Educação Mesa nº45 - Comunicação nº108. Bragança: SPCE e ESE/IPB, pp. 1-13 [cdrom].
- Alves, E. (2009b). *O Portefólio Multidisciplinar – Movido no conceito e-Portefólio – Como dispositivo de Integração Curricular*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs), Actas X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2034 - 2045 [cdrom].
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2006). *Portefólios – utensílios de avaliação e de desenvolvimento de competências*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho, pp. 193-211[cdrom]
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escola Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Bach, R. (2008). Fernão Capelo Gaiivota. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 10ª edição.

- Barbas, M. & Campiche, J. (2006). *e-Portfolio: instrumento pedagógico de empregabilidade*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 29-46)[cdrom]
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, H. (2005). *The Research on Portfolios in Education*. <http://electronicportfolios.org/ALI/research.html>, acedido a 04/12/2008.
- Barrett, H. (2006). *Authentic Assessment with Electronic Portfolios using Common Software and Web 2.0 Tools* <http://electronicportfolios.org/web20.html>, acedido a 04/12/2008.
- Barrett, H. (2007). *Voice and Interactivity in ePortfolios: Digital Stories and Web 2.0 Workshop, Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii, January 8, 2007 (Apresentação em PowerPoint)* <http://electronicportfolios.com/portfolios/Hawaii2007.pdf>, acedido a 04/12/2008.
- Barrett, H. (2008). *My "online Portfolio Adventure"*. <http://electronicportfolios.org/myportfolio/versions.html>, acedido a 03/12/2008.
- Barroso, J. (1992). *Fazer da escola um projecto*. In Rui Canário (org.), Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- Barton, J. & Collins, A. (1997). *Portfolio assesement: a handbook for educators*. Nova York: Dale Seymour Publications.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Beane, J. (2003). *Integração Curricular. A essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2*, pp. 91-110, Jul/Dez 2003
www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf, acedido a 20/05/2008.
- Bento, P. (2009). *Participação Parental*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2104-2121 [cdrom].
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio Uma Escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Caetano, A. (2004). *A mudança dos professores pela investigação acção*. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade Minho.
- Canário, R. (2001). *Fazer da Formação um projecto. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?* Revista de Formação de Professores, INAFOP de Canário, R (2201b) http://www.inafop.ptrevista/docs/texto_canario_centrosformacao.html, acedido a 22/05/2008.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cortesão, L. & Stoer, R. (2005). *Comunicação escola-família*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp 103-108.
- Costa, F., Cruz, E. & Ferreira, R. (2006). *Tecnologias que podem ajudar a pensar...*In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 108-119) [cdrom]
- Costa, F., Rodeigues, M., Peralta, H. & Raleiras, M. (2006). *O Portefólio digital na formação de professores. Um estudo comparativo*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 143-155) [cdrom]
- Costa, F., Rodrigues, M., Peralta, H. & Raleiras, M. (2006). *Portefólios digitais em Portugal. Uma reflexão preliminar no âmbito do projecto DigiFolio*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 47-56) [cdrom]
- Coutinho, C. (2005). *Percursos de investigação em tecnologias educativas em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED.
- Damásio, A. (1997). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e Cérebro Humana*. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa-América. 17ª Edição.
- Davies, D. (2005). *Além da parceria*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 29-48.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

- Day, C., Flores, M., & Viana, I. (2007). *Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England*. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), pp. 249-266.
- 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, Epistemologia e Sociedade.
- Dias, C. (2007). *O ePortefólio no Ensino Secundário: Um estudo descritivo em torno do uso da plataforma Elgg*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.
- Estrela, T. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. In Teixeira, M.(org.). Porto: ISET.
- Faria, M. (2009). *Promoção das relações da família – escola na primeira infância*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) *actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2139-2152 [cdrom].
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva*. In IIE (ed), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Ferreira, A. (1980). *Dicionário de Latim – Português*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). *(Re)Pensar a participação dos pais na escola*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) *actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2212-2226 [cdrom].
- Fonseca, S. (2008). *Uso do Portfolio como instrumento de avaliação em EVT*. Tese de mestrado Estudos da Criança (especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica) Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e pratica da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora - 1ª edição.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA. Colecção Foco.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque e que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Gomes, M. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In A. Mendes, I. Pereira & R. Costa (eds.), *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE05)*. Leiria: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria, (pp. 311-315) <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>, acessido a 11/02/2009.
- Gomes, M. (2006). *Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas*. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga: Universidade do Minho.
- Gómez, P. (1992). *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*. In *Os professores e a sua formação*. N.óvoa, A. coord. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.93-114.
- Goodlad, J. (1976). *The moral dimensions of teaching*. In ed. John I. Goodlad, Roger Soder, Kenneth A. Sirotnik
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000) (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 2ª Edição. Thousand Oaks: Sage, pp. 105-137.
- Guedes, P. (2009). *O portefólio no desenvolvimento de uma aprendizagem auto-regulada: um estudo de caso no 5º ano de escolaridade, na disciplina de inglês*. Dissertação de mestrado Educação (área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras) Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: Edições ASA. Cadernos CRIAP, N.º21
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação das Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Harden, R. (2000). *The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation*. *Medical Education*, N.º 34, pp. 551-557.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hargreaves, A. & Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI, Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável: Desenvolvendo gestores da aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Jackson F. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhard e Vinston.

- Júnior, J. & Coutinho, C. (2008). *O uso do Google Pages como portefólio digital*. In Revista de Ciências de Informação e da Comunicação do CETAC, Prisma.com N.º 6, pp 141-157. http://prisma.cetac.up.pt/141_Uso_Google_Pages_como_Portefolio_Digital_Joao_Bottentuit_Junior_e_Clara_Coutinho.pdf, acessido a 14/10/2008.
- Kantaaranta, M. (s/d). *Pupil and Student ePortfolio*. in <http://www.eife-l.org/search?SearchableText=multidisciplinary> acessido a 24/10/2010.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições pedagogo.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*, London: RoutledgeFalmer.
- Laru, H. (2009). *Que pueden aportar las familias a la escuela?* In Almeida, L., Barca, A., Peralbo M. & Silva, B. (orgs) actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2153-2160 [cdrom].
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. In Lima, J. & Pacheco, J (orgs.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Edições Panorama, pp. 127-59.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). *A participação dos pais na governação democrática das escolas*. In J. Lima (Coord.). Pais & Professores: *Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 25-95.
- Lincoln, Y. & GUBA, E. (1985) *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Love, D., Mckean, G. & Gathercoal, P. (2004). *Portfolios to Webfolios and Beyond: Levels of Maturation*. Educause Quarterly. Vol. 27, N°2, pp. 24-37. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0423.pdf>, acessido a 13/10/2008.
- Marques, R. (1996). *O Envolvimento das Famílias no Processo Educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>, acessido a 30/10/2008.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maroy, C. (1997). *A análise qualitativa de entrevistas*. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, pp. 117-156.
- Martins, A. (2006). *O portfolio reflexivo, estratégia de formação do professor estagiário*. Dissertação de mestrado Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Martins, B. (2009). *O quê, como, e para que escrevem os alunos no portefólio em português? Contributos para o estudo de uma associação didáctica entre o contrato de leitura e a oficina de*

escrita no ensino secundário. Dissertação de mestrado Educação (área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português) Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Martins, C. (2009). *Quem educa? A relação família/escola*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2161-2165 [cdrom].

Martins, M. (2002). *Implementação de portfólios com futuros professores do 2º ciclo: uma experiência no estágio pedagógico de matemática*. Dissertação: Mestre em Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Martins, M. (2008). *O portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências: um estudo de caso na disciplina de inglês*. Dissertação de mestrado Educação (área de especialização em Supervisão Pedagógica Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Mea, G. (1989). *Dicionário de Italiano - Português*. Porto: Porto Editora.

Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA. Cadernos CRIAP, N.º 10

Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação m Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa.

Morgado, J. (2007). *A autonomia curricular na opinião dos professores: Um estudo exploratório* In Flores & Viana (orgs). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: U. M., pp.165-178.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educacion del futuro*. Barcelona: Paidós

Morrish, I. (1981). *Para uma educação em mudança*. Lisboa: Estúdios Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva. Portfolios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora. Cadernos CRIAP, N.º 10.

Nunes, M., Cipriano, P., Ribeiro, G., Melo, S., Alves, T., Conceição, E., Canhoto, D., Dionísio, C., Bárrios, A., Martins, E. (2009). *Relação Escola-Família: Mediação intercultural catálise da acção*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) actas do X Congresso Internacional

- Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 2184-2197 [cdrom].
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora. Colecção Escola e Saberes, N.º 5.
- Pacheco, J. (1998). *Projecto curricular integrado*. In Educação para todos: Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação, N.º 22 (3ª. ed.)
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora. Colecção Currículo, Políticas e Práticas, N.º 24.
- Parente, C. (2006). *Formação contínua em contexto para a construção de práticas alternativas de avaliação através da realização de portefólios*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 120-127) [cdrom]
- Pereira, D. (2005). *Ler com olhos de ver*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 109-113.
- Pessoa, T. & Lencastre, R. (2006). *O e-portefólio no ensino superior – reflexões em torno de uma experiência na licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 89-103) [cdrom]
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA. Cadernos CRIAP N.º 28.
- Pienda, J. (2009). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) actas X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 02-24 [cdrom].
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Rocha, C. (2005). *Relação escola-família*. In STOER, S. & SILVA, P. (orgs). Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 138-143.

- Rodrigues, P. (2006). *Portfólios no ensino artístico – design e artes plásticas*. In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho (pp. 165-178) [cdrom]
- Sá, V. (2000). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?*
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED.
- Sá, V. & Antunes, F. (2009). *Famílias, Escolas e Públicos: “Argumentos de escolha” para todos*. In Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M. & Silva, B. (orgs) actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/CIED, pp. 1936-1952 [cdrom].
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Os “Portefólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santa Rosa, C. (2008). *Fazer a ponte para a escola de todos*. Tese de Doutoramento em Educação. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Scallon, G. (2003). *Le Portfolio ou Dossier D'apprentissage*. Guide Abrégé http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf, acessido a 13/05/2008.
- Schön, D. (1983). *The effective practionner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. New York Jossey-Bass.
- Silva, P. (2007). *Aprendizagens, competências e avaliação: usos do portefólio no 2º ciclo do ensino básico em matemática*. Dissertação de mestrado Educação (área de Especialização em Desenvolvimento Curricular) Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Silva, P., Rocha, C. & Vieira, R. (2005). *Pais, professores e associações de pais*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 115-137.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stanley, J. & Wyness, M. (2005). *Vivendo com a participação dos pais*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 51-74.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigacion y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Stenmark, J. (1991). *Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions, and Practical Suggestions*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA
- Tadeu Da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, N.º 02.
- Tapscott, D. (2009) *Grow up the digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- http://books.google.com/books?id=DWIIY1PxkyYC&printsec=frontcover&dq=estudos+sobre+a+n+et+generation&source=bl&ots=flhvTc7gXf&sig=ZInp50F3I341IRyEDTUely1VBOY&hl=pt-PT&ei=8olkTKzUKMjKjAeR3OSEAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result#v=onepage&q&f=false,
 acedido a 25/06/2010.
- Oblinger, (2005). *Education the net generation*. Livro digital - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>, acedido a 25 do 06 de 2010.
- Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedade: el curriculum integrado. (4ª Ed.)* Madrid: Ediciones Morata.
- Tosh, D. & Wermuller, B. (2004). *ePortfolios and weblogs: one vision for ePortfolio development* http://eduspaces.net/dtosh/files/7371/16864/ePortfolio_Weblog.pdf, acedido a 20/11/2008.
- UNESCO. (1998). *Relatório Mundial da Educação. Os Professores em tempos de Mudança*. Porto: Edições ASA
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Van Der Maren, J. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Edições Panorama, pp. 127-59.
- Viana, I. (2007). *O Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas Escolas*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia
- Viana, I. (2010). Project and Creativity - a Relational Environment of Sense for Interdisciplinary Innovation. In Natascha van Hattum-Janssen, N., Lima, R. & Carvalho, D. Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): Creating Meaningful Learning Environments. Barcelona. Guimarães: CIED.

- Veiga Simão, A. (2006) – In Oliveira, L. & Alves, M. (orgs.), Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/Aprendizagem Formal e Informal. Braga: Universidade do Minho. (pp. 7-13) [cdrom]
- Vieira, R. (2005). *Professores e Pais*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 144-148.
- Villas Boas B. (2006) *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA
- Villas Boas, B. (2008). *Virando a escola por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Wyness, M. & Stanley, J. (2005). *A reconstrução das relações escola-família*. In Stoer, S. & Silva, P. (orgs). Escola-Família: *Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, pp. 89-99.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Sitologia:

<http://www.eife-l.org>, acessido a 05/05/2008.

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf,

acessido a 05/05/2008.

<http://www.ligarportugal.pt/>, acessido a 05/05/2008.

<http://eportconsortium.org/>, acessido a 23/10/2009.

<http://www.fct.mctes.pt/pt/programasinvestimento/posi/posifiles/posi.html>, acessido a 30/06/2008.

www.mocho.pt, acessido a 23/10/2009.

<http://nonio.eses.pt/eportefolio>, acessido a 30/01/2009.

<http://www.crie.minedu.pt>; acessido a 20/06/2008.

<http://nonio.crie.min-edu.pt/oficial/docubase1.htm>, acessido a 20/06/2008.

<http://www.planotecnologico.pt>; acessido a 30/02/2008.

<http://www.min-edu.pt>, acessido a 30/02/2008.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986 - D.R. I Série, n.º 237)

[Decreto-lei n.º 43/89](#) – Autonomia - Criação do Projecto Educativo

Despacho 33/ME/91 – Define a Tipologia das EBI's.

Decreto-lei 115A/98 – Autonomia das Escolas - Gestão

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Despacho Normativo n.º 1/2005. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Diário da República n.º 3, de 5/1/2005, Iª Série

Decreto-lei n.º 75 de 2008 – Revogou o Decreto-lei 115A/98.

Anexos

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Universidade do Minho, 18 de Fevereiro de 2009

Protocolo de Investigação Qualitativa

Anexo 1: Definição do termo de Apoio/Acompanhamento

Pretendemos com este estudo

Com a realização deste estudo pretendemos vir a compreender se o Portefólio multidisciplinar, movido através do conceito e-portefólio, fomenta a integração curricular, articulando as várias áreas disciplinares e não disciplinares, rompendo com as paredes estanques das mesmas. Observar se através de projectos integradores são mobilizadas as várias áreas do conhecimento, estimulando as competências essenciais para que os cidadãos se tornem em cidadãos activos, críticos, criativos, respeitando a sua identidade e a dos outros no saber, no saber fazer, no saber estar, no ser, no saber agir e no saber decidir, *na acção e para a acção*.

Como objectivos centrais definimos os seguintes:

- e) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.
- f) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo.
- g) Identificar características de projectos integradores.
- h) Organizar um programa de e-portefólios multidisciplinares, teoricamente fundamentado e adequado à prática.

Para realizar precisamos de:

- Realizar sessões de sensibilização junto dos vários actores sociais.
- Realizar encontros com os professores, alunos e pais envolvidos no projecto de investigação;

- Ter acesso a documentos oficiais da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Contrato de Autonomia, última avaliação externa da escola);
- Participar nos encontros de tutoria e observar os alunos a trabalharem no dia-a-dia;
- Ter acesso a material construído para a implementação do e-portefólio – quer implique o processo e/ou produto;

Mais valias para a escola:

- ❖ Visibilidade externa das suas práticas, nomeadamente a sua receptividade à actualização constante, à procura de práticas integradoras do currículo e de resolução personalizada em conformidade com o contexto real;
- ❖ Discutir os problemas reais e adequar estratégias de forma a ganhar confiança nas práticas colaborativas;
- ❖ Estimular o trabalho colaborativo entre professores, alunos e pais;
- ❖ Promover a mudança de práticas que veiculam o sucesso educativo;
- ❖ Adquirir competência na utilização do portefólio multidisciplinar, movido através do conceito e-Portefólio, como dispositivo de integração curricular;
- ❖ Estimular o desenvolvimento profissional;
- ❖ Outras que se venham a mostrar necessárias para o processo.

A investigadora

O Coordenador do Projecto

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Universidade do Minho, 07 de Janeiro de 2009

Ex.mo Sr. Coordenador do Projecto da Escola EBI [REDACTED]

No âmbito do estudo *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana, para a continuidade e cumprimento dos objectivos do estudo de caso que estamos a desenvolver no ano lectivo 2008/2009, solicitamos autorização para ter acesso aos seguintes documentos: o Projecto Educativo, o Projecto Curricular, o Regulamento Interno, Contrato de Autonomia, último documento da Avaliação Externa, registos das avaliações e e-portefólios dos alunos implicados no processo.

Este pedido surge da necessidade de encontrar, nos documentos acima referidos, as referências relativas à contextualização do estudo caso, bem como à identificação dos problemas no contexto desta escola e identificar estratégias adoptadas.

Com os melhores cumprimentos

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Universidade do Minho, 14 de Janeiro de 2009

Ex.mo Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do estudo *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana, informamos que se encontra em desenvolvimento o referido estudo de caso no ano lectivo 2008/2009, na Escola EBI [REDACTED]. Em virtude do interesse demonstrado pelo seu educando em participar no estudo, vimos solicitar autorização para o mesmo, bem como para ter acesso ao seu e-portefólio, a fim de identificar contributos para o sucesso educativo.

Informamos, ainda, que os objectivos centrais deste estudo são:

- i) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.
- j) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo.
- k) Identificar características de projectos integradores.
- l) Organizar um programa de e-portefólios multidisciplinares, teoricamente fundamentado e adequado à prática.

Neste sentido, desde já agradecemos a sua colaboração e autorização, permitindo deste modo a mudança de práticas que valorizam o ensino e aprendizagem.

Subscrevemo-nos, com os melhores cumprimentos

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Universidade do Minho, 29 de Janeiro de 2009

Ex.ma Sr.^a Presidente da Associação de Pais

No âmbito do estudo *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana, informo que se encontra em desenvolvimento o referido estudo no ano lectivo 2008/2009, na Escola EBI [REDACTED]. Em virtude deste estudo preconizar uma articulação entre os pais, alunos e professores e sabendo da dinâmica da Associação de Pais, a qual prima por um diálogo aberto e uma atitude inovadora, venho solicitar autorização para estar presente na próxima reunião da Associação a fim de divulgar a dinâmica desenhada.

Informo, ainda, que os objectivos centrais deste estudo são:

- m) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.
- n) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo.
- o) Identificar características de projectos integradores.
- p) Organizar um programa de e-portefólios multidisciplinares, teoricamente fundamentado e adequado à prática.

Neste sentido, desde já agradeço a sua colaboração e autorização, permitindo deste modo a mudança de práticas que valorizam o ensino e aprendizagem.

Informo que na minha passagem pela Escola [REDACTED] já desempenhei várias funções, nomeadamente como Orientadora Educativa e Encarregada de Educação, tendo feito parte da Associação de Pais. No momento a minha presença é como investigadora.

Sem mais, subscrevo-me, com os melhores cumprimentos

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Universidade do Minho, 03 de Março de 2009

Ex.mo Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do estudo *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana, informamos que se encontra em desenvolvimento o referido estudo de caso no ano lectivo 2008/2009, na Escola EBI [REDACTED]. Em virtude do interesse demonstrado pelo seu educando em participar no estudo, vimos solicitar autorização para o mesmo, bem como para ter acesso ao seu e-portefólio, a fim de identificar contributos para o sucesso educativo. Informamos, ainda, que os objectivos centrais deste estudo são:

- q) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a participação dos alunos, professores e pais na construção do e-portefólio.
- r) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular e facilitar o sucesso educativo.
- s) Identificar características de projectos integradores.
- t) Organizar um programa de e-portefólios multidisciplinares, teoricamente fundamentado e adequado à prática.

Neste sentido, desde já agradecemos a sua colaboração e autorização, permitindo deste modo a mudança de práticas que valorizam o ensino e aprendizagem.

Subscrevemo-nos, com os melhores cumprimentos

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

Eu, _____ Encarregado de Educação do
aluno _____ do Núcleo da _____
autorizo o meu educando a participar no estudo *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*, bem como o acesso ao e-portefólio criado para o efeito.

Guião da entrevista ao Mentor do Projecto

Com esta entrevista pretendemos fazer o levantamento contextualizado da utilização do portefólio e compreender quais as potencialidades que favoreceram a sua implementação e os constrangimentos que levaram ao seu abandono, na Escola onde desempenhou funções de coordenador.

Breve caracterização do entrevistado – Foi o Mentor do Projecto [REDACTED]. Para além do curso do Magistério Primário, realizou a licenciatura em Ciências da Educação e o Mestrado em Educação da Criança.

Aposentou-se em Março de 2005 e, apesar de se encontrar no Brasil, continua a ter laços com a Escola.

Quando foi colocado na Escola encontrou um contexto complexo que gerou nele a necessidade da criação de um projecto que pudesse dar resposta àquela realidade. A escola tinha condições físicas muito precárias, os alunos apresentavam desinteresse pelas aprendizagens, os pais não iam à escola. Neste cenário, em que na época cada professor estava “condenado” ao isolamento, surgiram ideias e metodologias inovadoras. Numa perspectiva construtivista e rumo aos ideais da reconstrução social, nasceu um projecto que, actualmente, conta com mais de trinta anos de existência e se tem vindo a revelar inspiração para projectos similares noutros contextos.

- 1 - Com base nesta breve caracterização que fazemos ajude-nos a completá-la.
- 2 - Como encara, actualmente, a sua passagem por esta escola?
- 3 - Podemos perceber que, para além de Mentor do Projecto, também acabou por se transformar num “líder natural”. Arriscaria a dizer um “líder carismático”. Concorda com esta afirmação?
- 4 - Na sua perspectiva, quais são as características que um líder deve ter?
- 5 - Pode fazer-nos uma caracterização da escola na época em que implementaram o portefólio (1992-1993)? Como era o edifício? Sofreu alterações para a metodologia de projecto? Deparou-se com dificuldades? De que tipo?
- 7 - Como era composta na altura a equipa docente?
- 8 - Qual o perfil que considera mais adequado para o orientador educativo?

9 - Esta escola teve desde o início do projecto uma dinâmica diferente no que concerne à relação com os pais. Como caracteriza essa relação e quais são as implicações que as mesmas tiveram no processo de ensino-aprendizagem?

10 - É do conhecimento mais ou menos generalizado na comunidade escolar, que esta escola tem um projecto que se pauta pela integração de metodologias pouco usuais nas outras escolas. Qual o contributo que o professor deu para esta situação?

11 - O que motivou a implementação do portefólio?

12 - Como implementou, na época, o portefólio? Que passos foram dados?

13 - Que constrangimentos e/ou potencialidades decorreram da sua implementação?

14 - Ainda em desempenho de funções a utilização do portefólio foi abandonada. Quando aconteceu? Na sua opinião, o que provocou o abandono?

15 - Acha que a implementação do portefólio pressupõe a existência de alguma(s) condição(ões) mínimas?

16 - Acha necessário a definição e a negociação de critérios para a construção de um portefólio de aprendizagem e de avaliação?

17 - Na sua opinião a utilização deste dispositivo favoreceu aprendizagens mais significativas? É capaz de mencionar algumas evidências?

18 - Considera que o portefólio é um dispositivo que regula o ensino e aprendizagem? Justifique a sua resposta.

19 - Acha que o portefólio se inscreve numa perspectiva só de regulação de aprendizagens ou também facilita a classificação?

20 - Como considera a possibilidade dos pais terem a oportunidade de serem ouvidos e participarem na construção (darem sugestões, feedback's e serem co-responsabilizados pela avaliação) do portefólio?

21 - É comum ouvirmos falar e ver portefólios disciplinares. Em conformidade com a sua prática e numa perspectiva integradora do currículo, como entende a possibilidade do portefólio ser um dispositivo de integração curricular, logo multidisciplinar?

22 - Actualmente, considerando as mudanças que se operam na sociedade, a possibilidade da criação de redes electrónicas, as mais-valias que as tecnologias nos oferecem, a necessidade de uma comunicação rápida e eficiente entre todos os actores sociais, como considera possível a operacionalização do portefólio?

Obrigada pela sua colaboração.

Levantamento de dados para a Caracterização da Escola

Designação da Escola – EBI

Associação de Pais

É das mais antigas do país.

Alunos									
Número de alunos inscritos por ano de escolaridade									
1ª vez	2ª vez	3ª vez	4ª vez	5ª vez	6ª vez	7ª vez	8ª vez	9ª vez	Total
13	19	24	21	18	27	20	16	21	179

Alunos				
Número de alunos inscritos por núcleo				
	1º Núcleo	2º Núcleo	3º Núcleo	Total
1ª vez	13		0	13
2ª vez	19		0	19
3ª vez	23	1	0	24
4ª vez	6	15	0	21
5ª vez		18	0	18
6ª vez		25	2	27
7ª vez			20	20
8ª vez			16	16
9ª vez			21	21
Total	61	59	59	179

Alunos									
Número de alunos identificados com necessidades educativas especiais por ano de escolaridade									
1ª vez	2ª vez	3ª vez	4ª vez	5ª vez	6ª vez	7ª vez	8ª vez	9ª vez	Total
1		2	3		3	3	1		13

Pessoal Docente	Jardim de Infância	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Total Geral
QE - Prof. Titular	1				
QZP - Destacados	1	1		2	
Contratados		8	6	18	
Total parcial	2	9	6	20	37

Pessoal Docente - Anos de permanência na escola					Total Geral
	Jardim-de-Infância	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
-1				2	
1		2		2	
2		2	2	1	
3		3	2	9	
4		1	1	1	
5		1		5	
7				1	
8	1				
10	1				
		2	9	5	21
					37

Pessoal Docente				
Habilitações Profissionais	Jardim de Infância	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Habilitação Própria				
Habilitação Suficiente				
Habilitação Profissional				
Licenciatura	27			
Pós-Graduação	1	1		1
Mestrado				1
Mestrado - a fazer		1	2	3

Pessoal Não Docente	Efectivos	Contratados	Total Parcial
Assistentes operacionais	3	4	7
Assistentes técnicos	1	1	2
Chefe de serviço	1		1
Poc's - Fundo desemprego		2	2
Total Geral			12

Pessoal Não Docente	Efectivos	Contratados
Habilitações	3 - secundário	1 - secundário
	2 - 1º ciclo	2 - 3º ciclo
		1 - 2º ciclo
		1 - 1º ciclo

Recursos Especializados	
Serviços de Psicologia e Orientação	0
Técnicos de Serviço Social	0
Professores de Ensino Especial	2
Outros Especialistas	0

Projectos em que a Escola se encontra envolvida	
Desporto Escolar	X
Ciência Viva	X
Plano de Acção da Matemática	X
Plano Nacional de Leitura	X
Tinteirinho - reciclagem tinteiros	X
Eco-Escolas	X
Livros à Solta - Serralves	X
Outros	

Levantamento das habilitações do EE's participantes

	N.º	Hab Pai	Hab Mãe
OE1	302	8	8
Tutorados - Iniciação	375	98	98
	301	98	98
	379	9	9
	387	6	7
	349	4	6
	382	6	6
OE2	273	8	8
Tutorados - Consolidação	296	8	8
	277	9	9
	417	7	7
	418	7	7
	310	6	6
OE3	1	7	6
Tutorados - Aprofundamento	8	3	6
	15	3	3
	393	98	9
	19	6	6

Legenda:

1	Doutoramento
2	Mestrado
3	Licenciatura
4	Bacharelato
5	Pós-graduação
6	Secundário
7	3º ciclo
8	2º ciclo
9	1º ciclo
10	S/ Habilitação
98	Formação desconhecida
99	Outra

Questionário dirigido aos orientadores educativos

Este questionário integra-se num projecto de investigação para uma dissertação de Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, que versa sobre *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo.*

Os objectivos deste questionário são:

- a) Identificar procedimentos do dia-a-dia e em tutoria;
- b) Conhecer as opiniões dos orientadores educativos envolventes em relação à implementação/desenvolvimento dos e-portefólios multidisciplinares³⁸ em tutoria.
- c) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitaram ou possibilitaram a participação dos alunos, orientadores educativos e Encarregados de Educação na construção do e-portefólio;
- d) Compreender no portefólio/e-portefólio factores e condições que contribuam para promover a integração curricular³⁹ e facilitar o sucesso educativo;

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração. O questionário é composto por oito partes. Integra questões abertas e fechadas. Nas questões fechadas deve assinalar com um (X) o quadrado que corresponde à resposta que lhe parecer mais adequada. Nas questões abertas, escreva sucintamente a sua opinião. Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Leia atentamente as questões que são colocadas e responda sucintamente.

A – Contextualização/Procedimentos do dia-a-dia

1. Descreva um dia típico do seu trabalho.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2. Elenque os procedimentos que, normalmente, são realizados em tutoria.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

B – Conhecimento/experiência com o portefólio/e-portefólio

1. Antes de passar por esta experiência já tinha conhecimento do portefólio?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

³⁸ Metodologia de trabalho que apresenta as características do portefólio acrescido de projectos integradores onde são articuladas as várias dimensões “integração das experiências, integração do social, integração do conhecimento e integração como concepção curricular” (Beane, 2003: 03), sem considerar as fronteiras das áreas de estudo. O conhecimento emerge como um todo, vislumbrado por diferentes olhares devidamente contextualizados. As relações emergem não no sentido de superioridade, mas sim de complementaridade. (Beane, 2003; Harden, 2000; Santomé (2000).

³⁹ Abordagem integrada do currículo alternativa à abordagem por disciplinas. Esta abordagem permite a articulação real entre a escola e a vida, tendo centros organizadores que estabelecem relações em várias direcções, as quais articulam a dimensão pessoal e social. É dado enfoque às experiências pessoais, as quais devem ser reflexivas e construtivas. (Harden, 2000; Torres, 2000; Beane, 2002; Alonso, 2006, Viana, 2007).

1.1 E do e-portefólio?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2. Já alguma vez tinha utilizado o portefólio e/ou o e-portefólio?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2.1 Como estudante ou como orientador educativo?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

3. Como sabe, há diferentes concepções sobre o portefólio. De forma sucinta, refira o seu ponto de vista.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

4. Na sua opinião, com a utilização do portefólio, só aprendem os alunos ou, também, os orientadores educativos e Encarregados de Educação? Justifique a sua resposta.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

5. É usual na literatura aparecerem portefólios disciplinares, todavia os multidisciplinares não são referidos. Dadas as características desta escola e a metodologia utilizada, considera proficuo a utilização do portefólio disciplinar ou multidisciplinar? Justifique.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

6. Considera que o portefólio multidisciplinar promove a integração curricular? Justifique.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

7. No decorrer desta experiência, refira se, com a utilização do e-portefólio, foi mais fácil co-responsabilizar os alunos, os orientadores educativos e os Encarregados de Educação. Mencione, se possível, três situações que ilustrem a sua percepção.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

C – Identificação dos constrangimentos e potencialidades da experiência vivida na construção do e-portefólio.

1. Tendo partido do conceito portefólio, passou-se ao conceito de e-portefólio, permitindo uma maior comunicação e rentabilizando o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação. Considera que a ferramenta utilizada (*RePe*) facilitou o processo e promoveu novas aprendizagens? Justifique.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2. Na sua opinião, refira quais os constrangimentos e potencialidades que limitaram ou possibilitaram a participação dos alunos, orientadores educativos e Encarregados de Educação na construção do e-portefólio.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

D – Características do e-portefólio que promovam o sucesso

1. De acordo com a sua experiência quais deverão ser as características do e-portefólio para que este promova o sucesso para todos (alunos, orientadores educativos e Encarregados de Educação)?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2. Ao longo deste processo teve oportunidade de realizar novas aprendizagens? Se respondeu sim, mencione as mais significativas.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

E – Operacionalização do e-portefólio

1. Durante a operacionalização do e-portefólio utilizou estratégias e/ou metodologias diferentes do habitual?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

1.1 Se respondeu sim, refira quais?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2. Neste período, conseguiu contagiar positivamente os outros orientadores educativos?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

3. Na operacionalização do e-portefólio teve o apoio dos outros orientadores educativos?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

3.1 Se respondeu sim, refira se o apoio que teve foi espontâneo ou não e em que momentos ocorreu.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

4. Ao longo deste processo os Encarregados de Educação mostraram-se mais interessados?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

5. Refira as aprendizagens evidenciadas no e-portefólio do seu tutorado, cujo e-portefólio é alvo de estudo.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

F – Aplicação no futuro – Perspectiva de Mudança

1. Gostaria de aprofundar e alargar esta experiência a toda a escola?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

2. Que sugestões/mais-valias gostaria de mencionar para que o e-portefólio viesse a ser implementado por toda a escola?

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

G – Emoções/sentimentos

1. Descreva, de forma sucinta, como se sentiu ao longo deste período, mencionando qual a percepção da equipa em relação à realização e/ou implicação desta investigação.

R: [Clique aqui para introduzir texto.](#)

H – Caracterização/Operacionalização/Potencialidades do *RePe*

Preencha o quadro que se segue, assinalando com um X, a opção que melhor se aproxima da sua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

Concordo totalmente - Concordo - Discordo - Sem opinião

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Sem opinião
Alojamento do <i>RePe</i> no <i>Moodle</i> da escola:				
1. O facto do <i>RePe</i> , ferramenta usada para o e-portefólio, estar ligado à Internet fez com que facilmente acesse aos trabalhos dos alunos de qualquer lugar.
2. O e-portefólio, pelo facto de estar alojado no <i>Moodle</i> , permitiu uma maior comunicação entre todos os orientadores educativos, alunos e Encarregados de Educação.
3. O e-portefólio permitiu desenvolver mais competências em TIC.
4. A estrutura pré-definida do <i>RePe</i> permitiu adaptar aos diferentes formatos de ficheiros e aos dispositivos usados na escola.
5. Foi possível aos orientadores educativos darem o <i>feedback</i> aos alunos.
6. Os alunos gostaram de ter a oportunidade de comentar os trabalhos dos colegas
7. Os Encarregados de Educação tiveram a possibilidade de comentar os trabalhos dos seus educandos.
8. Os outros orientadores educativos tiveram a oportunidade de experimentar indirectamente esta ferramenta, explorando-a e comentando os trabalhos dos alunos.

Quadro adaptado de Alves (2007)

Obrigada pela sua colaboração

A investigadora responsável: Élia de Sousa Alves (TLM – 934593300; email: elia67sa@hotmail.com)
A supervisora: Isabel Carvalho Viana (Universidade do Minho)

GUIÃO DE ENTREVISTA

PAIS E/OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este guião integra-se num projecto de investigação para uma dissertação de Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, que versa sobre *O Portefólio Multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*

Os objectivos centrais desta entrevista são:

- a) Fazer o levantamento da percepção dos pais e/ou Encarregados de Educação, no que concerne à implementação/operacionalização do e-portefólio;
- b) Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitaram ou possibilitaram a participação dos Pais e/ou Encarregados de Educação na construção do e-portefólio.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Dados biográficos do entrevistado: Idade, sexo (M/F), habilitações literárias, ocupação profissional, Pai e/ou Encarregado de Educação

EIXOS ESTRUTURANTES	PERGUNTAS
<p>Porquê escolher esta escola (Razões da escolha desta escola)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que a/o levou a escolher esta escola para o seu educando? - Conhece o projecto educativo desta escola? - O que mais valoriza no projecto?
<p>Para quê (Princípios)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como sabe estão a decorrer várias investigações na escola, uma das quais versa sobre o portefólio. O que pensa destas oportunidades que surgem na escola? - Neste caso concreto, estamos a falar da investigação que versa sobre o portefólio. O que a/o levou a autorizar o seu filho/a a participar nesta investigação?
<p>Como foi operacionalizado (Metodologia e organização)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como teve conhecimento da investigação? - Conhece o e-portefólio do seu educando? - Teve possibilidade de acompanhar a construção do e-portefólio do seu educando? - Teve oportunidade de usar o espaço que lhe é atribuído para dar <i>feedback</i> aos trabalhos do seu educando? - Se sim, o que valorizou? - Se não, o que o impossibilitou/porquê?

Que valorizar/integrar (Conteúdo)	- Qual é a sua opinião sobre o conteúdo do e-portefólio? - Quais as áreas/assuntos que são mais evidenciados?
Como apreciar esta experiência (Avaliação)	- Gostaria que o seu educando tivesse a oportunidade de continuar a utilizar o e-portefólio?
Que dispositivos facilitadores utilizar	- Ao longo do ano solicitou algum esclarecimento ou ajuda junto do professor tutor da forma como poderia acompanhar o seu educando na construção do e-portefólio? - Teve a oportunidade de partilhar esta experiência com outros Pais e/ou Encarregados de Educação?
Que potencialidades	- Considera que o e-portefólio tem potencialidades para melhorar o processo de ensino aprendizagem? - Quais as potencialidades que identifica no e-portefólio?
Como valorizar as potencialidades	- Foi valorizada pelos orientadores educativos a colaboração dos Pais e/ou Encarregados de Educação na construção do e-portefólio? De que forma? - Sentiu que com o e-portefólio a comunicação melhorou entre os alunos, professores e Encarregados de Educação?
Que constrangimentos	- Do seu ponto de vista, existiram constrangimentos que tenham limitado a implementação do e-portefólio? Se sim, quais?
O que sugere	- Tem alguma sugestão a fazer?
Emoções/Sentimentos	- Quando teve conhecimento desta investigação, quais foram as suas expectativas?

Guião adaptado de Viana (2007)

Obrigada pela sua colaboração.

Níveis de Integração curricular

Autor	Ano	Níveis	Definição
<u>Boisot</u>	1979	<i>1- Interdisciplinaridade linear</i>	Modalidade de intercâmbio disciplinar em que as normas/leis de uma são utilizadas noutra a fim de explicar o fenómeno.
		<i>2- Interdisciplinaridade estrutural</i>	Quando a interacção de dois materiais promovem a criação de novas leis.
		<i>3- Interdisciplinaridade restritiva</i>	Aplica-se a um projecto muito específico.
<u>Piaget</u>	1979	<i>1- Multidisciplinaridade</i>	Nível inferior de interdisciplinaridade, que ocorre quando se procura informação para resolver um problema em diferentes disciplinas
		<i>2- Interdisciplinaridade</i>	a cooperação entre as várias disciplinas leva à cooperação real
		<i>3- Transdisciplinaridade</i>	Nível superior da interdisciplinaridade em que não há fronteiras entre as disciplinas.
<u>Jantsch</u>	1979	<i>1- Multidisciplinaridade</i>	nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as disciplinas está reduzida ao mínimo;
		<i>2- Pluridisciplinaridade</i>	justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, há uma interacção entre ambas, os alunos têm mais possibilidades de enfrentar situações próximas do real
		<i>3- Disciplinaridade cruzada</i>	há a supremacia de uma disciplina em relação às outras
		<i>4- Interdisciplinaridade</i>	Implica uma vontade e um compromisso de criar um marco teórico geral onde as disciplinas passam a depender umas das outras.
		<i>5- Transdisciplinaridade</i>	assume a transcendência das disciplinas. É o nível superior da interdisciplinaridade, da coordenação, do desaparecimento dos limites das disciplinas, sobressaindo a importância das relações e interacções entre todas.
<u>Scurati</u>	1977	<i>1- Interdisciplinaridade heterogénea</i>	assume-se como uma espécie de enciclopédismo, havendo o somatório do conhecimento das várias disciplinas

<i>2- Pseudodisciplinaridade</i>	há uma estrutura de união que se aplica para trabalhar disciplinas muito diferentes;;
<i>3- Interdisciplinaridade auxiliar</i>	quando uma disciplina se socorre de metodologias de outras áreas
<i>4- Interdisciplinaridade composta</i>	situação em que se auxiliam de equipas de múltiplas disciplinas
<i>5- Interdisciplinaridade complementar</i>	acontece quando há uma sobreposição de trabalho entre especialidades com o mesmo objecto de estudo;
<i>6- Interdisciplinaridade unificadora</i>	aqui existe a integração autêntica de duas ou mais disciplinas, resultando um marco teórico comum

Harden 2000

- 1. Isolamento** – Sinónimo de fragmentação. Cada disciplina aparece de forma isolada sem olhar os outros. Cada indivíduo é visto como uma entidade em si. Esta abordagem aparece no ensino tradicional.
- 2. Conscientização** – Sinónimo de «consciência». O professor durante o planeamento suprime os objectivos repetidos e cobre alguma falha. Não há qualquer tentativa de transmissão ao aluno de uma visão de integração curricular.
- 3. Harmonização** – Sinónimo de conexão, consulta. Seguindo o pensamento de Fogarty, neste nível há a discussão e partilha dos conteúdos das diferentes áreas, tentando um planeamento conjunto para que os objectivos sejam atingidos. Há uma conexão que é previamente estabelecida pelos professores. As disciplinas continuam separadas.
- 4. Nidificação** – Sinónimo de “infusão”, “assentamento”, foi usada por Fogarty. Aqui os professores analisam as competências trabalhadas naturalmente num determinado tema e verificam de que forma essas competências podem ser mobilizadas para outros temas. Neste nível os próprios alunos podem mobilizar experiências de outras áreas e integrá-las numa outra área, fazendo parte de um todo. Alunos e disciplinas reconhecem as competências gerais e relacionam-nas, um dos exemplos é a comunicação, outro a capacidade de resolver problemas. No entanto, o ensino, ainda, é da responsabilidade da disciplina.

5. **Coordenação temporal** – Sinónimo de ensino paralelo ou ensino simultâneo. A planificação é feita em conjunto para que os assuntos e temas sejam trabalhados ao mesmo tempo de forma a facilitar a melhor compreensão. Esta abordagem deixa que sejam os alunos a descobrirem as relações existentes nos diferentes conceitos. O mesmo tema/conceito é trabalhado ao mesmo tempo em diferentes perspectivas.
6. **Compartilhamento/Partilha** – Sinónimo de ensino conjunto. Duas disciplinas podem planear e acordar um programa em conjunto. O planeamento tenta evitar o excesso de conceitos, bem como a possibilidade de acrescentar novos conceitos. Normalmente, estas disciplinas têm em comum conceitos, enfatizam a produção conjunta, atitudes e habilidades. Ao contrário da coordenação temporal que pode ser um passo para um programa mais integrado globalmente, programas compartilhados são muitas vezes vistos como fins em si mesmo.
7. **Correlação** – Sinónimo de programa concomitante. Neste nível são reunidas as áreas/temas comuns das disciplinas. As várias disciplinas dão o seu contributo para o mesmo problema. Para levar a cabo o trabalho a desenvolver são realizadas sessões plenárias integradas intercaladas com outras sessões.
8. **Complementares** – Sinónimo de programa misto. As sessões integradas representam agora uma característica importante do currículo. Estas sessões são reconhecidas em termos de tempo, recursos e avaliação. O foco de ensino pode ser um tema ou um tópico para que as disciplinas possam dar o seu contributo. É discutido em várias sessões. A avaliação revela-se muito importante.
9. **Multidisciplinar** – Sinónimo de contributivo. Uma abordagem multidisciplinar reúne um número de áreas num único curso com temas, problemas, tópicos ou questões como o foco de aprendizagem dos alunos. Os temas seleccionados podem funcionar de diferentes maneiras. Pode ser delineado uma área para a prática de decisões de reflexão interdisciplinar. Os problemas e as tarefas podem ser um foco para o ensino integrado, no entanto, podem seguir diferentes caminhos. Baseando-se em tarefas de aprendizagem, promove-se não só o domínio das tarefas, bem como os conhecimentos/aprendizagens relacionadas com estas, incluindo a compreensão de base relevantes e a aplicação de conhecimentos. O tema dum programa multidisciplinar pode ter o conhecimento estruturado que precisa ser dominado, mas transcende as fronteiras disciplinares. Pode, ainda, ser um tema complexo de conhecimentos e de habilidades relevantes. A

característica da integração multidisciplinar é que, independentemente da natureza do tema, ele é visto através da lente de temas ou de disciplinas. As disciplinas preservam a sua identidade, bem como os procedimentos da disciplina, os quais são abordados na perspectiva da especialização. As contribuições de cada disciplina tornam-se visíveis através dos currículos e dos horários de cada disciplina. Há a perda de alguma autonomia.

10. **Interdisciplinar** – Sinónimo de monolítico. Na integração interdisciplinar há uma maior transferência e ênfase de temas como foco para a aprendizagem de e para os pontos em comum entre as disciplinas ou assuntos como eles se relacionam com o tema. Pode envolver várias áreas disciplinares. O ensino interdisciplinar implica um maior nível de integração, com o conteúdo de todos ou a maioria dos sujeitos combinados num novo rumo com um novo “menu”. Neste nível interdisciplinar pode não haver nenhuma referência a disciplinas individuais ou temas e assuntos que não são identificadas.. Uma das características inerentes a este nível, prende-se com a “perda da perspectiva das disciplinas”.

11. **Transdisciplinar** – Sinónimo de fusão, imersão, fé. Neste nível transcendem-se as disciplinas individuais. O foco passa para aprendizagem, entretanto não há um tema escolhido para este fim, parte-se do mundo real. O professor fornece a estrutura ou o quadro de aprendizagens, mas a integração é feita na mente do aluno com base nas situações reais. A transdisciplinaridade é reconhecida na aprendizagem e descrita por McCombs “como um processo individual de construção de significados a partir de informações e experiências, através de percepções únicas de cada indivíduo, pensamentos e sentimentos.” Os alunos têm um tempo para atingir os seus objectivos em conformidade com o seu ritmo de trabalho e de acordo com os seus métodos. Na abordagem transdisciplinar parte-se da experiência do aluno, do mundo real através de objectivos mais amplos. O aluno é levado a definir para si tarefas que lhe permitam atingir os seus objectivos. Esta fase de integração tem sido caracterizada de “integração autêntica”. O termo “fusão”, também, é aplicado visto que o aluno aprende e integra internamente e intrinsecamente completando o domínio das competências relacionadas com as tarefas.

Problemas usuais nas perguntas e Procedimentos a ter em conta, Foddy (1996)

Problemas usuais nas perguntas	Procedimentos a ter em conta
<p>1. Por vezes as perguntas factuais produzem respostas inválidas.</p> <p>2. A relação entre o que os inquiridos dizem e o que efectivamente fazem nem sempre é muito forte.</p> <p>3. Atitudes, hábitos, crenças e opiniões dos inquiridos apresentam-se frequentemente bastante instáveis.</p> <p>4. Pequenas diferenças no vocabulário utilizado nas perguntas podem produzir grandes diferenças ao nível dos resultados obtidos.</p> <p>5. É frequente os inquiridos interpretarem mal as perguntas.</p> <p>6. Respostas a perguntas anteriores podem afectar as respostas a perguntas subsequentes.</p> <p>7. A ordem das opções pode afectar as respostas dos inquiridos.</p> <p>8. As respostas podem ser afectadas pelo próprio formato da pergunta.</p> <p>9. Mesmo não estando familiarizados com o tema proposto é frequente os inquiridos responderem às perguntas.</p> <p>10. Os contextos culturais de pertença afectam a forma de interpretar e responder.</p>	<p>1. O investigador pode definir com precisão o tópico relativamente ao qual pretende a informação;</p> <p>2. Os inquiridos detêm a informação que o investigador pretende obter;</p> <p>3. Os inquiridos podem disponibilizar a informação solicitada no quadro das condições particulares impostas pelo processo de pesquisa;</p> <p>4. Os inquiridos podem compreender todas e cada uma das perguntas exactamente como o investigador pretende que elas sejam entendidas;</p> <p>5. Os inquiridos querem (ou são susceptíveis de ser motivados para) fornecer a informação solicitada pela investigação;</p> <p>6. As respostas têm maior validade se os inquiridos não conhecerem as razões pelas quais a pergunta é feita;</p> <p>7. As respostas dos inquiridos a determinada pergunta têm maior validade se não forem sugeridas pelo investigador;</p> <p>8. A situação de pesquisa, o processo de responder às perguntas não interfere com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos;</p> <p>9. As respostas de diferentes inquiridos a determinada pergunta podem ser validamente comparadas entre si.</p>

Fácil é sonhar todas as noites.

Difícil é lutar por um sonho.

Carlos Drummond de Andrade

Bom dia a todos

Certa de que todos temos a noção de que nem sempre é fácil gerirmos todas as vontades e disponibilidades, compreenderemos com certeza que o momento que nós, professores, estamos a viver nas escolas agita freneticamente as nossas vidas profissionais e pessoais.

Certa, também, que perante este cenário de turbulência temos que dar seguimento ao que nos é exigido pelo ministério, o que nos acresce em burocracias ocupando ainda mais tempo.

Certa, ainda, que todos nós compreendemos que nem sempre o sonho que delineámos é o que conseguimos concretizar, mas é com certeza fruto de persistência, de lutas, de sofrimentos, de alegrias e de tristezas, o que o torna ainda mais desejado. Todavia, como diria Sebastião da Gama, “Pelo sonho é que vamos”.

Assim sendo, tenho, desde já, que agradecer a vossa disponibilidade para participarem nesta investigação.

Caros amigos, gostaria que este primeiro contacto fosse pessoal, mas devido aos vários constrangimentos que se vivem na minha escola e na Ponte, não foi possível, pelo que em conformidade e em articulação com o Coordenador do Projecto, Professor Cristiano, pensou-se nesta possibilidade para rapidamente vermos a disponibilidade de todos a fim de nos encontrarmos para nos conhecermos e tomarmos conhecimento dos objectivos desta investigação. Neste sentido, e, para melhor articulação, o professor Victor irá fazer a amabilidade de vos contactar pessoalmente a fim de marcarmos um primeiro encontro para darmos início aos trabalhos a desenvolver.

Mais uma vez tenho que agradecer a vossa atenção e disponibilidade.

Se precisarem de entrar em contacto comigo poderão fazê-lo por mail ou TLM 934593300, ou, ainda, através do professor Victor.

Sem mais por agora, despeço-me com um Abraço Amigo em prol da mudança na educação

Descrição dos Princípios Fundadores do PEE

I - Valores matriciais - Emerge um conceito de equipa coesa, a qual é composta por alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos com uma intencionalidade educativa claramente reconhecida. Trespasa a mensagem que todos os actores mencionados “são os principais ingredientes de um projecto capaz de sustentar uma acção educativa coerente e eficaz.”, PEE (2003).

Os valores matriciais do PEE são: a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade e a democraticidade. É reconhecido aos pais o direito de escolherem o projecto que se adequa a uma formação mais integrada e integral dos seus educandos.

II - Currículo e alunos – O aluno é respeitado como ser único e irrepetível, pelo que deverá ter, também, uma trajectória própria que respeite o seu ritmo, os seus interesses e a sua individualidade. É valorizada a identidade pessoal, a qual assenta nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.

Cada aluno tem uma singularidade do percurso educativo, a qual pressupõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, orientada e avaliada pelos OE's.

O currículo, embora, partindo do currículo oficial (objectivo) é entendido, também, com outra asserção na medida em que ele é exterior e interior ao aluno. Deste modo, o currículo interior ou subjectivo é único, pois cada aluno faz o seu percurso, embora tenha como referencial o currículo objectivo ou exterior que é o currículo nacional.

O currículo objectivo organiza-se e é articulado em cinco dimensões: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.

Paralelamente dado que é impensável descurar o desenvolvimento afectivo e emocional dos alunos e a educação de atitudes, emerge como referencial o quadro de valores.

III - Relevância do conhecimento e das aprendizagens - No que concerne ao conhecimento parte-se do princípio de que todo o conhecimento significativo é autoconhecimento, logo o aluno parte de experiências vividas e constrói o seu conhecimento. A aprendizagem é entendida como um processo social.

As aprendizagens significativas são encaradas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, devendo estimular a percepção, a caracterização e a solução de problemas, permitindo ao aluno trabalhar conceitos de uma forma consistente e continuada, estimulando estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

A avaliação é entendida como processo regulador das aprendizagens, a qual orienta construtivamente o percurso escolar do aluno. Esta permite ao aluno tomar consciência do que já sabe e do que já é capaz de fazer.

Embora sejam respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem, as características de cada um, há a preocupação de “acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado” pelo PEE.

IV – Orientadores Educativos – Para além da clarificação do papel, verifica-se uma grande preocupação na reconfiguração do papel do professor, o qual aparece com a designação de orientador educativo. Está plasmado no PEE, a necessidade de clarificação deste papel, o qual orientar e promover a aprendizagem dos alunos está patente. É notória esta preocupação dada a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos. Para a perenidade do projecto, para o seu aprofundamento e o seu aperfeiçoamento é solicitado aos OE's que para além da identificação das dificuldades de aprendizagem nos alunos, estes identifiquem e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou de relação pedagógica.

Emerge, ainda, um sentido do colectivo, pelo que todos se devem sentir implicados na acção e assumirem as decisões da equipa.

A referência da formação em contexto é uma medida que nasce naturalmente, permitindo aos OE's actualizarem-se constantemente a fim de darem resposta aos problemas sentidos no momento.

V - Organização do trabalho – Verifica-se que este deve gravitar em torno do aluno. O OE orienta o projecto de vida de cada um de modo a contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. O OE implementará estratégias que fomentem o desenvolvimento de um plano onde constam várias actividades que serão avaliadas. Tendo em conta a diversidade de percursos de aprendizagem emerge a necessidade de metodologias de trabalho de projecto e criação de recursos diversos que dêem resposta às várias situações, pelo que não existe um único manual, mas sim um manancial de recursos diversificados. A metodologia aproxima-se do paradigma construtivista e induz o desenvolvimento de várias competências, atitudes e objectivos que permitam qualificar o percurso educativo dos alunos.

Esta forma de trabalhar apresenta um carácter dinâmico que carece de um trabalho reflexivo por toda a equipa a fim de preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição das competências essenciais.

É referido, ainda, que o percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, bem como os documentos mais significativos constarão do processo individual do aluno.

Apesar de todos os OE's serem orientadores de todos os alunos, é designado um OE que terá a função de tutoria. Este é o elo de ligação que promove a comunicação entre os vários participantes. O EE poderá marcar um encontro com o professor tutor sempre que desejar.

VI – Organização da escola – A escola operacionaliza os princípios emergentes do PEE no RI e tem os seguintes pressupostos:

Os EE's escolhem o PEE que querem e comprometem-se a defendê-lo de forma a promover a sua continuidade, tornam-se na principal legitimação do projecto; a estrutura organizacional que decorre do RI deve assegurar a participação determinante dos EE's nas decisões de toda a escola;

Devem prevalecer as práticas educativas inerentes ao PEE, não devendo os critérios de natureza administrativa prevalecerem sobre esta, pelo que a sua organização, administração e gestão da Escola devem obedecer aos critérios científicos e pedagógicos;

A vinculação à Escola dos EE's e dos OE's terá por base a adesão ao Projecto e será balizado por este;

Os alunos serão implicados na tomada de decisões quer no que concerne na gestão das instalações e dos recursos materiais, quer na organização e no desenvolvimento das actividades escolares.

Para assegurar o projecto deve existir um Coordenador Geral de Projecto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos; deve haver a representação de todos os núcleos, através dos respectivos coordenadores, no Conselho de Gestão e no Conselho de Direcção.

Perfil dos alunos

Perfil ⁴⁰ de Transição do Núcleo da Iniciação para a Consolidação	Perfil de Transição do Núcleo da Consolidação para o Aprofundamento	Perfil de Saída do Aluno do Núcleo do Aprofundamento
<p>Responsabilidade É pontual e assíduo e cuida do asseio e arrumação dos materiais. Chega quase sempre a horas e só falta em situações especiais, arruma todo o seu material e alerta o seu grupo para o mesmo quase sempre que abandona o espaço.</p>	<p>Responsabilidade Cumpre as suas responsabilidades e ajuda a cumprir as do grupo.</p>	<p>Responsabilidade Cumpre e ajuda a cumprir responsabilidades do grupo e as colectivas.</p>
<p>Relação Positiva e de Entreatajuda Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Relaciona-se com os outros com amabilidade e raramente entra em conflito.</p>	<p>Relação Positiva e de Entreatajuda Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Aceita e presta ajuda a colegas e outros, sempre que solicitada.</p>	<p>Relação Positiva e de Entreatajuda Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Permite, e procura, ser ajudado quando necessário e acorre em auxílio dos outros de modo espontâneo.</p>
<p>Persistência e Concentração nas Tarefas É persistente e revela concentração no desempenho das tarefas. Tenta cumprir todas as suas tarefas só solicitando ajuda quando efectivamente dela necessita.</p>	<p>Persistência e Concentração nas Tarefas É persistente e revela concentração no desempenho de tarefas, ultrapassando dificuldades.</p>	<p>Persistência e Concentração nas Tarefas Ultrapassa dificuldades sem necessidade de ajuda e contribui para a melhoria da concentração quer dos pares quer do grupo.</p>
<p>Autonomia Toma iniciativas adequadas às situações sem intervenção alheia. Em aspectos que dependem de si próprio toma as iniciativas que lhe parecem mais adequadas.</p>	<p>Autonomia Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.</p>	<p>Autonomia Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.</p>
<p>Criatividade Desenvolve tarefas adaptando ou recriando modelos.</p>	<p>Criatividade Produz inovações.</p>	<p>Criatividade Produz inovações com complexidade, originalidade e coerência.</p>
<p>Participação e Pertinência nas Intervenções Participa activamente nas actividades. Participa com frequência nos debates e/ou discussões colectivas que se realizam. Intervém na Assembleia com alguma frequência. Na grande maioria das situações as intervenções são pertinentes.</p>	<p>Participação e Pertinência nas Intervenções Participa activamente nas actividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar.</p>	<p>Participação e Pertinência nas Intervenções Participa activamente nas actividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar. Apresenta propostas adequadas, busca o consenso e as suas críticas são construtivas.</p>
<p>Auto Planificação Elabora o seu plano sem apoio de outrem, actualizando-o. É capaz de elaborar o seu plano, recorrendo ao plano da quinzena e adapta-o ao tempo e</p>	<p>Auto Planificação Elabora, desenvolve e actualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções.</p>	<p>Auto Planificação Elabora, desenvolve e actualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções. Colabora, igualmente, na formulação dos de grupo.</p>

⁴⁰ in página da escola.

espaços que ocupa.		
Auto-avaliação Reconhece o que cumpriu e quais as dificuldades sentidas. Faz a sua auto-avaliação com elevado nível de consciência individual, indicando o que correu melhor e pior tentando, de alguma forma, melhorar no dia seguinte.	Auto-avaliação Identifica o que deve corrigir e evita repetir a falha.	Auto-avaliação Depois de analisar o seu trabalho, corrige as falhas e procura desenvolver estratégias sob o intuito de contornar futuros obstáculos.
Auto Disciplina Compreende e procura cumprir as regras instituídas. Cumprir quase sempre os deveres definidos em Assembleia e zela pelo respeito pelos seus direitos.	Auto Disciplina Cumprir os deveres instituídos e faz valer, de modo consciencioso, os seus direitos.	Auto Disciplina Vela pelo cumprimento integral das regras.
Pesquisa Procura e recolhe criticamente informação. Consegue procurar informação em manuais, dicionários e livros didácticos, utiliza o índice dos mesmos.	Pesquisa É capaz de procurar informação em diversos recursos/ fontes. Recolhe-a, criticamente, trata-a construindo conhecimento e divulga-a.	Pesquisa Procura a informação, recolhe-a criticamente e trata-a para construir conhecimento, estabelecendo associações várias. Recorre a diversos recursos e/ou fontes. É capaz de divulgar o seu trabalho.
Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada Emite opiniões e juízos com alguma fundamentação.	Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada Contribui para a resolução dos seus conflitos e para a tomada de decisões, reconhecendo e aceitando diferentes pontos de vista.	Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada Reconhece e aceita diferentes pontos de vista. Age activamente na prevenção de conflitos e, na existência destes, procura resolvê-los de forma serena e ajustada.
Concepção e Desenvolvimento de Projectos Identifica problemas e interesses.	Concepção e Desenvolvimento de Projectos Mobiliza saberes para compreender e transformar a realidade.	Concepção e Desenvolvimento de Projectos Utiliza correctamente a metodologia de trabalho de projecto.
Análise e Síntese Produz análises e síntese elementares. É capaz de, em situações simples (debates, assembleia, pequena pesquisa), analisar e elaborar um discurso (oral ou escrito) que congregue os diferentes pontos.	Análise e Síntese Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento, produzindo análises e sínteses autonomamente.	Análise e Síntese Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento. Analisa criticamente produtos, efeitos e resultados de intervenções.
Comunicação Comunica ideias e descobertas numa forma clara.	Comunicação É capaz de comunicar com coerência e clareza, diversificando os meios e os processos.	Comunicação É capaz de comunicar com coerência e clareza, adequando o meio de se expressar à mensagem, aos receptores e ao contexto em que está inserido.
TIC Utiliza o processador de texto.	TIC Utiliza o processador de texto e pesquisa na Internet.	TIC Utiliza o processador de texto, a folha de cálculo e o correio electrónico; apresenta informação em formato digital e pesquisa na Internet.

Regulamento Interno

O Regulamento Interno explicita a estrutura organizacional que decorre do PEE, devendo ser interpretado à luz dos princípios, finalidades e objectivos do próprio Projecto. Encontra-se estruturado em seis capítulos, a saber: Capítulo I – Disposições Gerais, Capítulo II - Sobre os Núcleos de Projecto, Capítulo III - Sobre os Órgãos da Escola, Capítulo IV - Sobre outras Estruturas Educativas, Capítulo V - Direitos e Deveres, Capítulo VI - Disposições Transitórias.

Capítulo I – Disposições Gerais - Tem como objectivos explicitar a estrutura organizacional do PEE e contribuir para o correcto e solidário funcionamento da Escola; favorecer a tomada de consciência dos direitos e deveres a todos os membros da comunidade escolar; bem como facilitar a integração da Escola na comunidade envolvente.

Capítulo II - Sobre os Núcleos de Projecto - O projecto divide-se em sub-projectos, os quais são designados por núcleos, podendo estes usarem os mesmos recursos e instalações ou não dependendo da decisão do Conselho de Projecto. “Os Núcleos de Projecto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e orientadores educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.”, artigo 4º, RI (2004). Cada núcleo não deve ter mais que cem alunos.

A escola está organizada em três núcleos, nomeadamente: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Constam no RI as competências a adquirir nos vários núcleos, as quais estão plasmadas no separador “perfil dos alunos”.

No Núcleo de Aprofundamento, os alunos poderão ser envolvidos, com a autorização dos respectivos EE's, em projectos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização. Todavia, nenhum aluno com menos de 13 anos de idade poderá ser envolvido em projectos de pré-profissionalização.

A integração e transição entre núcleos far-se-á sob proposta do professor tutor em qualquer momento com consentimento do EE ao CP, o qual se pronunciará pela sua transição/integração no núcleo seguinte.

Cada núcleo terá uma equipa que será proposta pelo CN em conjunto com o CGP ao Conselho de Gestão.

O CGP garante e promove a articulação do trabalho dos Núcleos e dos vários coordenadores. Este é designado pelo CD, sob proposta do CG e após consulta do CP. Outras funções são: Coordenar o CP; promover a articulação das actividades dos Núcleos a nível funcional e curricular; propor o modelo de avaliação interna da Escola e promover e coordenar a sua operacionalização; propor as estratégias de formação para os vários OE's e assegurar a sua concretização; convocar e dirigir as reuniões do Conselho de Pais/Encarregados de Educação.

Os CN devem: coordenar a actividade da equipa dos OE's do núcleo respectivo; incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar ao nível do Núcleo; articular com o CGP e os restantes CN; apoiar, no plano da avaliação dos alunos e da informação aos EE's o trabalho dos tutores.

Capítulo III - Sobre os Órgãos da Escola – Para uma leitura mais rápida apresentamos o cronograma que se segue.

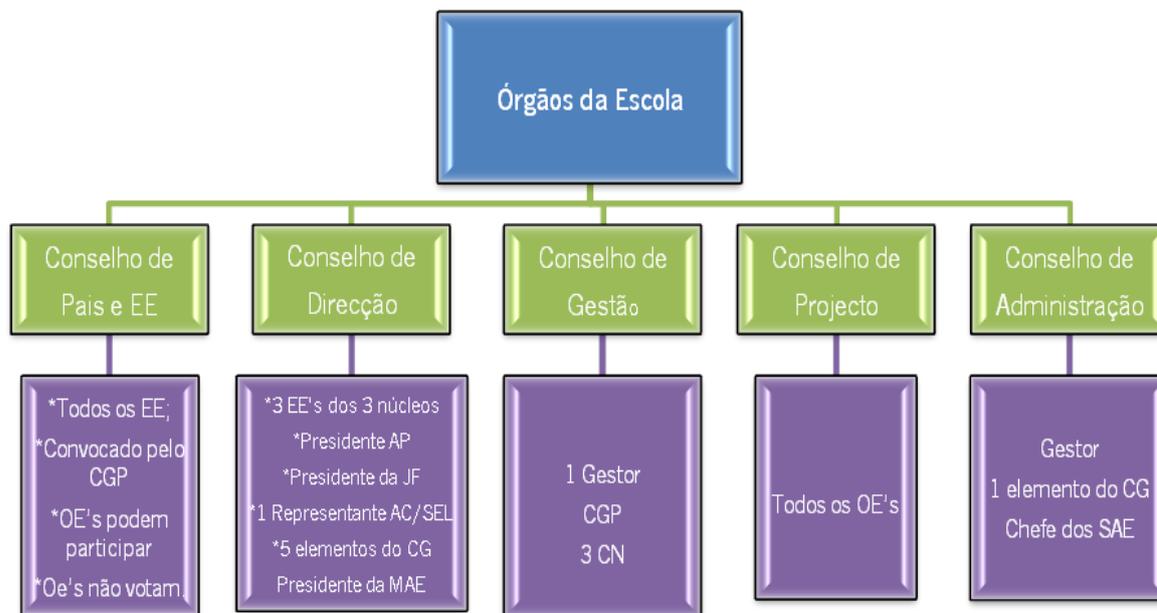


Figura 12 - Órgãos da escola

Capítulo IV - Sobre outras Estruturas Educativas – Aparecem referenciadas as seguintes estruturas: Tutoria, Articulação Curricular, Assembleia de Escola.

A **tutoria** implica o acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno. O CG ouvido o CP designa de entre os OE's um tutor. Este, para além de outras funções que lhe possam vir a ser atribuídas, deve providenciar a actualização do dossier individual dos tutorados, devendo constar os respectivos registos de avaliação; acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados; manter os EE's informados sobre todo o percurso educativo, bem como os processos de aprendizagem implicados; articular com os EE's e com os restantes OE's as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos tutorados.

A **Articulação Curricular** deve ser feita horizontalmente e vertical de forma a permitir e a consolidar os princípios inerentes ao PEE. De forma a facilitar a articulação, existem cinco dimensões organizadas em: Artística, Identitária, Linguística, Lógico-Matemática e Naturalista.

O projecto curricular de cada aluno compreenderá as dimensões supracitadas acrescidas da dimensão tecnológica, entendida numa perspectiva eminentemente transversal e instrumental e o domínio afectivo e emocional.

O CP ao fazer a distribuição dos OE's pelos tutorados tem em consideração a especialização de cada OE a fim de melhor orientar cada tutorado. Refira-se que após a distribuição dos professores tutores pelos vários núcleos, os alunos e EE's têm liberdade para escolher o PT.

A Assembleia de Escola – É o dispositivo de intervenção directa dos alunos que lhes garante a participação democrática na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola. Integram a Assembleia todos os alunos da Escola com direito a voto e os OE's, os assistentes da escola e EE's que desejarem sem direito de voto.

A Assembleia reúne semanalmente e é dirigida por uma Mesa, eleita, anualmente, pelos alunos, nos termos do respectivo Regimento. Esta deve: elaborar e aprovar o seu Regimento; pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração; reflectir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir possíveis soluções; apresentar, apreciar e aprovar propostas para melhorar a organização e o funcionamento da Escola; aprovar o código de direitos e deveres dos alunos; eleger a Comissão de Ajuda; aprovar o mapa de responsabilidades e supervisionar o exercício das mesmas.

Capítulo V - Direitos e Deveres - Os Direitos e Deveres dos Alunos decorrem do PEE, RI e do estatuto do aluno do Ensino Não Superior e restante legislação em conformidade. De acordo com o mencionado anteriormente estes são todos os anos reflectidos e aprovado pelos alunos, na respectiva Assembleia.

Os Direitos e Deveres dos Pais/Encarregados de Educação decorrem, também, do PEE, do RI, da responsabilidade de participação nos órgãos da Escola; da legislação aplicável e do compromisso assumido aquando a matrícula do seu educando, a qual consiste no respeitar e fazer cumprir o PEE e RI.

Os Direitos e Deveres dos OE's decorrem do PEE, RI da responsabilidade de participação nos órgãos e estruturas da Escola; do perfil do orientador educativo da Escola e do compromisso de fazer cumprir o PEE e RI.

Capítulo VI - Disposições Transitórias – Neste capítulo são referidas as medidas transitórias de aplicação mal seja efectuado a sua homologação.

Cronograma do trabalho de Campo

O que vou fazer	Como vou fazer	Quando vou fazer
Escolha da escola	Pessoalmente, por mail e telefone.	Julho, Setembro 2008
Assinar o protocolo	Pessoalmente	Iniciou-se em Setembro e assinado em Fevereiro
Implementação da investigação e do portefólio/e-portefólio junto dos OE's	Realizar encontros/sessões	Dezembro 2008 a Março 2009
Para a contextualização do portefólio na escola Experiências Antigas	Entrevista ao mentor do projecto	Março 2009
Levantamento de dados para caracterização da escola (arquitectura, recursos físico e humanos, projecto, RI, perfis de OE's e alunos, PD e PQ)	Consultar documentos da escola policopiados, página da escola, internet	Novembro a Fevereiro
Implementação da investigação e do portefólio/e-portefólio junto dos pais e alunos	Assistir a reuniões da associação de Pais (2); Realizar uma sessão de esclarecimento.	Fevereiro/Julho Março
Implementação e acompanhamento do portefólio/e-portefólio	Realizar observações no dia-a-dia do trabalho dos alunos; Participar nos encontros de tutoria	Fevereiro a Junho
Recolha de dados	e-portefólios	Junho
	Registos da Plataforma	Junho e Julho
	Questionários OE's	Julho
	Entrevistas EE's	Julho e Agosto
	Portefólios – dossiers individuais	Setembro e Outubro

Quadro 5 – e-portefólio

Categoria ⁴	Indicadores	Itens: O quê?	Itens: Quem?	
Percurso	O e-Portefólio reflecte o percurso escolar do aluno.	A sua observação/análise permite conhecer: a) O percurso do aluno;	A sua observação/análise permite que tomem conhecimento: a) o aluno;	
		b) O nível de conhecimentos de cada área; (algumas)	b) o enc. de educação;	
		c) As competências gerais;	c) os professores	
		d) Os interesses pessoais;		
Reflexão	O e-Portefólio é um instrumento de reflexão do aluno.	Permite que o aluno: a) tome consciência das suas competências e que as valorize;	Aluno	
		b) atribua significado às suas aprendizagens escolares, relacionando-as com as competências que vai desenvolvendo.		
Auto-gestão	O e-Portefólio é gerido pelo aluno.	O aluno decide: a) quais as competências a desenvolver;	Aluno	
		b) Selecciona os trabalhos mais significativos;		
		c) Regista as dificuldades encontradas;		
		d) Aponta estratégias para superar as dificuldades encontradas;		
		e) Faz a auto-avaliação tendo em conta os objectivos pessoais escolhidos.		
Aprendizagem colaborativa	O e-Portefólio promove a aprendizagem colaborativa.	Os alunos têm a possibilidade de: a) comentar o e-portefólio dos colegas;	Colegas	
		b) comentar os trabalhos dos colegas e sugerir alterações;		
Participação	O e-Portefólio facilita a participação do Encarregado de Educação	Os Enc. de Ed. têm a possibilidade de: a) comentar o e-portefólio do seu educando;	Encarregados de Educação	
		b) comentar os trabalhos do seu educando e sugerir alterações;		
Orientação	A construção do e-Portefólio é orientada pelo Orientador Educativo.	O Orientador Educativo: a) orienta os alunos na escolha dos trabalhos a realizar;	Orientadores Educativos	
		b) comenta os trabalhos, orientando a sua realização e reformulação;		
		c) certifica os trabalhos mais relevantes.		
Comunicação	O e-Portefólio facilita a comunicação.		Professores/Orientadores educativos	
			Alunos vs Orientadores educativos	
			Encarregados de Educação.	

⁴ Em conformidade com os princípios gerais que estiveram na base da criação da ferramenta *RePe*, Caldas, 2007.

