

DM

**Supervisão Pedagógica nas práticas de
Expressão Plástica no 1.º CEB. Que contributos?
Um estudo em escolas da RAM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Helena Freire Berenguer

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2021

**Supervisão Pedagógica nas práticas de
Expressão Plástica no 1.º CEB. Que contributos?
Um estudo em escolas da RAM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Helena Freire Berenguer

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

DEDICATÓRIA

À minha mãe, a quem já não posso agradecer de viva voz, mas que me ensinou que na vida há horas para lutar com todas as forças e outras em que é preciso deixar ir. Que tudo tem uma razão e um motivo e, mesmo as coisas menos boas, podem servir para nos engrandecermos, sem nunca perdermos a humildade.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação coincide com vários momentos menos positivos que aconteceram na minha vida pessoal. Chegar ao final representa o subir de uma montanha íngreme, por trilhos sinuosos, que tornam a chegada numa conquista rodeada de múltiplas emoções.

É com reconhecida e elevada estima que agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Fernanda Gouveia, pela exigência e rigor com que sempre pautou as suas observações e sugestões. A sua disponibilidade e assertividade ficam registadas com apreço. Sem ela este trabalho não seria o mesmo. Agradeço a confiança que depositou nas minhas capacidades de organização e clareza na escrita, que me deram a motivação para dar continuidade a este trabalho, sob a pressão de tempo a que estava sujeita.

À DRE/DSEA, pela autorização e recomendações dadas aquando do protocolo de consentimento e durante a recolha de dados. Os alertas foram muito úteis, para prestar atenção aos detalhes e assim validar, de forma mais enquadrada, a investigação levada a cabo.

Aos docentes que se disponibilizaram de forma tão solícita e prestável, cedendo-me um pouco do seu tempo e partilhando as suas opiniões sobre as questões em estudo. Um bem-haja pela colaboração, mesmo inibidos pelo gravador áudio nas entrevistas.

À minha filha, que sempre me acompanhou com os silêncios, sorrisos e abraços necessários.

À família pela compreensão das ausências e aos amigos, que sempre me incentivaram, apoiaram e acreditaram em mim. Agradeço a um amigo em particular, que me deu o ultimato, definitivo e impulsionador, que me trouxe até aqui, mostrando-me que não tentar é já desistir.

A todos, o meu sincero obrigado!

RESUMO

O estudo agora apresentado procurou aferir acerca de eventuais contributos da supervisão pedagógica, realizada de forma organizada através da Direção de Serviços de Educação Artística (DSEA), da Direção Regional de Educação (DRE), nas práticas pedagógicas da atividade de Expressão Plástica, no enriquecimento curricular, nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. Procurámos evidências de possíveis influências desse acompanhamento pedagógico de atividades e projetos, na transformação do professor reflexivo e nas opções metodológicas dos processos de ensino e aprendizagem da atividade. Esta correspondência foi analisada com estratégias e metodologias próprias da investigação qualitativa, através de um estudo de caso. Para levar o estudo a cabo, considerámos os documentos curriculares de referência, a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas a docentes de apoio à Coordenação Regional de Expressão Plástica, da DRE/DSEA e a docentes do grupo de recrutamento 140, a lecionar, exclusivamente a área, em escolas da Região. Estabelecemos relações entre as planificações dos docentes entrevistados, com os resultados visíveis apresentados na Semana das Artes, outrossim com o que refere a literatura, em contraponto ao que está em vigor relativamente a legislação específica. Tudo isto sem descuidar aquelas que são as considerações expressas bilateralmente, relativamente à atividade de acompanhamento pedagógico de atividades e projetos, nas práticas letivas da Expressão Plástica. O reconhecimento da importância desse acompanhamento na formação inicial de professores, a inclusão dos projetos da Semana das Artes e dos concursos de Expressão Plásticas, nas planificações docentes, bem como o conhecimento das atribuições da Coordenação da DRE, são alguns dos aspetos dessa influência, que esta investigação conseguiu evidenciar.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Práticas Pedagógicas, Expressão Plástica, Professor Reflexivo.

ABSTRACT

This study sought to assess possible contributions of pedagogical supervision action carried out in pedagogical practices of Artistic Expression, as curricular enrichment, in 1st cycle schools of primary education in the Autonomous Region of Madeira, organized by the Department of Artistic Education Services (DSEA), of the Regional Education Directorate (DRE). We looked for evidence of potential influences of this pedagogical monitoring of activities and projects in the transformation of the reflective teacher and the methodological options of the teaching and learning processes of the activities. It was analysed using strategies and methodologies which are specific to qualitative research through a case study. To achieve this goal, we considered the reference curricular documents, the analysis of semi-structured interviews, conducted to teachers in support of the Regional Coordination of Plastic Expression, of DRE/DSEA and the teachers of the recruitment group 140 who teach exclusively the area in schools of the Region. We established relationships between teachers' annual planning interviewed, with the visible results presented at the Art's Week, as well as with what the literature refers to, in counterpoint to the specific legislation in force. All this without neglecting the considerations and opinions expressed bilaterally, regarding the activity of pedagogical monitoring of activities and projects, in the practices of Plastic Expression. The recognition of the importance of this monitoring in the initial training of teachers, the inclusion of the projects of the Arts Week and the competitions of Plastic Expression, in the teaching plans, as well as the knowledge of the attributions of the DRE Coordination, are some of the aspects of this influence, which this investigation was able to highlight.

Keywords: Pedagogical Supervision, Pedagogical Practices, Artistic Expression, Reflective Teacher.

RÉSUMÉ

L'étude présentée aujourd'hui a cherché à évaluer les contributions éventuelles de l'action de supervision pédagogique, menée de manière organisée par l'intermédiaire de la Direction des services de l'éducation artistique (DSEA), de la Direction régionale de l'éducation (DRE) dans les pratiques pédagogiques de l'activité d'expression plastique, dans l'enrichissement des programmes scolaires, dans les écoles du premier cycle de l'enseignement de base de la région autonome de Madère. Nous avons cherché des preuves de l'influence possible de ce suivi pédagogique d'activités et de projets, de la transformation de l'enseignant réflexif et des options méthodologiques des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'activité. Pour mener à bien cette étude, nous avons tenu compte des documents de référence sur les programmes d'études, de l'analyse des entretiens semi-structurés, réalisés auprès des enseignants de soutien à la Coordination régionale de l'expression plastique, du DRE/DSEA et des enseignants du groupe de recrutement 140, à enseigner exclusivement dans les écoles de la région. Nous nous sommes efforcés d'établir des liens entre les planifications des enseignants interrogés, avec les résultats visibles présentés lors de la Semaine des Arts, ainsi qu'avec la littérature, en comparaison avec ce qui est en vigueur en ce qui concerne la législation spécifique. Le tout sans négliger les considérations et opinions exprimées, bilatéralement, sur les effets pratiques potentiels de l'action de supervision pédagogique, sur les pratiques pédagogiques de l'expression plastique, sur l'enrichissement des programmes d'études. La reconnaissance de l'importance de ce suivi dans la formation initiale des enseignants, l'inclusion des projets de la Semaine des arts et des concours d'expression plastique dans les planifications d'enseignement, ainsi que la connaissance des attributions de la Coordination du DRE, sont quelques-uns des aspects de cette influence, que cette enquête a permis de mettre en évidence.

Tags: Supervision Pédagogique, Pratiques Pédagogiques, Expression Plastique, Professeur Réflexif.

RESUMEN

El estudio que ahora se presenta buscaba verificar las posibles contribuciones de la supervisión pedagógica realizada de manera organizada a través de la Direção de Serviços de Educação Artística (DSEA), de la Direção Regional de Educação (DRE), en las prácticas pedagógicas de la actividad de Expresión Plástica, en el enriquecimiento curricular de las escuelas del 1.º ciclo de educación básica en la Región Autónoma de Madeira. Buscamos evidencias de posibles influencias de este seguimiento pedagógico de actividades y proyectos, en la transformación del profesor reflexivo y en las opciones metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta actividad. Esta correspondencia ha sido analizada con estrategias y metodologías propias de la investigación cualitativa, a través de un estudio de caso. Para realizar el estudio, fueron considerados los documentos curriculares de referencia, el análisis de entrevistas semiestructuradas, realizadas con los profesores de apoyo de la Coordenação Regional de Expressão Plástica de la DRE/DSEA y los profesores del grupo de contratación 140, que aleccionan exclusivamente esta materia en escuelas de la Región. Procuramos establecer relaciones entre las planificaciones de los profesores entrevistados, con los resultados visiblemente representado, en la Semana de las Artes, así como, en la literatura en contraste con lo que está vigente, en lo que respecta a la legislación específica. Todo esto, sin dejar de lado las consideraciones y opiniones expresadas de manera bilateral, en relación con los potenciales efectos prácticos de la acción de supervisión pedagógica, en las prácticas educativas de la Expresión plástica, en el enriquecimiento curricular. El reconocimiento de la importancia de ese acompañamiento en la formación inicial de docentes, la inclusión de los proyectos de la Semana das Artes y de los concursos de Expressão Plásticas en las planificaciones docentes, así como el conocimiento de las atribuciones de la Coordenação da DRE, son algunos de los aspectos de esa influencia en que esta investigación logró evidenciar.

Palabras clave: Supervisión Redagógica, Práticas Pedagógicas, Expresión Plástica, Maestro Reflexivo

ÍNDICE DE SIGLAS

CACI – Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREP – Coordenação Regional de Expressão Plástica

DAEA – Divisão de Apoio à Educação Artística

DRAE – Direção Regional de Administração Educativa

DRE – Direção Regional de Educação

DSEA – Direção de Serviços de Educação Artística

DSEAM – Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

EC – Enriquecimento Curricular

EP – Expressão Plástica

ETI – Escola a Tempo Inteiro

GR – Grupo de Recrutamento

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Plano Anual de Atividades de escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRA – Semana Regional das Artes

SRE – Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

UE – Unidade de Enumeração

UR – Unidade de Registo

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das edições da Exposição Regional e do Concurso de Expressão Plástica, de 2011 a 2021.

Quadro 2 – Caracterização dos Entrevistados – Docentes do GR 140

Quadro 3 – Caracterização dos Entrevistados – Docentes de apoio à Coordenação DRE/DSEA

Quadro 4 – Análise comparada de regulamentos DRE/DSEA

Quadro 5 – Análise geral das planificações

Quadro 6 – Análise de técnicas mais utilizadas pelos docentes

Quadro 7 – Análise das metodologias adotadas pelos docentes

Quadro 8 – Unidade de Enumeração e de Referência de indicadores do Objetivo 1 – entrevista semiestruturada

Quadro 9 – Unidade de Enumeração e de Referência de indicadores do Objetivo 2 – entrevista semiestruturada

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagens 1 e 2 – Perspetivas das Exposições Regionais no Centro de Congressos da Madeira, entre 2000 e 2010

Imagens 3 e 4 – Projeto “Floresta encantada” – Casino da Madeira

Imagens 5 e 6 – Perspetiva da Exposição Regional “Como se faz verde?” na Sala Azul do Centro de Congressos da Madeira.

Imagens 7 e 8 – A exposição “Como se faz verde?” na Placa Central, julho de 2010.

Imagens 9 e 10 – Exposição “Vai-se andando”, na placa Central, Funchal, junho 2011.

Imagens 11 e 12 – Projeto Estend’Arte – 2012

Imagens 13 e 14 – Exposição Regional de 2013

Imagens 17 e 18 – Detalhes de intervenção do projeto “TransFORMA”

Imagens 19 e 20 – Exposição Regional de 2015.

Imagens 21 e 22 – Perspetivas gerais da Placa Central na Exposição “Imaginolândia”

Imagens 23 e 24 – Perspetiva geral do projeto de 2016-2017

Imagens 25 – Detalhes da exposição “Terra à vista” – 2018

Imagens 26 e 27 – Perspetivas gerais da Exposição de 2019.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	v
RESUMEN	vi
ÍNDICE DE SIGLAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE IMAGENS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – O ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Supervisão Pedagógica: uma ação intra e inter-relacional	6
2. A Supervisão Pedagógica na formação contínua e na construção do professor reflexivo	12
3. As artes visuais no campo educativo: muito mais do que ensinar técnicas de expressão plástica	16
4. A Organização curricular e a Expressão Plástica no 1.º CEB: o enquadramento legal e a especificidade da RAM	19
5. Breve histórico da Exposição Regional de Expressão Plástica	23
CAPÍTULO II – O ESTUDO EMPÍRICO	32
1. Caracterização do estudo	32
2. Metodologia: o paradigma qualitativo e o estudo de caso	
3. Opções do estudo: sujeitos e dados do contexto	41
4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	44

4.1. As entrevistas semiestruturadas -----	46
4.2. A análise documental e de conteúdo -----	50
4.3. A triangulação e discussão de resultados -----	53
CAPÍTULO III – A ANÁLISE DE DADOS -----	55
1. Orientações curriculares: breve análise comparada de documentos -----	55
2. Pontos-chave dos Regulamentos da Exposição Regional e do Concurso de Expressão Plástica -----	58
3. Organização de conteúdos e estratégias metodológicas das planificações dos entrevistados em estudo -----	60
4. Análise de conteúdo das entrevistas -----	66
4.1. Considerações sobre o acompanhamento pedagógico de atividades e projetos realizado pela DRE/DSEA -----	68
4.2. Sobre o enquadramento da Exposição Regional e Concursos de Expressão Plástica nas planificações e práticas letivas -----	78
CAPÍTULO IV – DA TRIÂNGULAÇÃO DE DADOS À DISCUSSÃO DE RESULTADOS -----	92
1. Inferências e triangulação: Análise e discussão de resultados -----	92
1.1. Sobre o acompanhamento direto de atividades e projetos, realizado nas escolas pela DRE/DSEA -----	93
1.2. Sobre a importância atribuída à participação em projetos regionais de Expressão Plástica -----	
1.3. Sobre a abordagem pedagógica à obra de arte -----	97
1.4. Sobre a supervisão na formação contínua e as práticas reflexivas -----	98

2. Limitações do estudo -----	100
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES -----	103
1. Considerações finais e pistas de trabalho -----	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	107
APÊNDICES -----	112
1. Índice de Apêndices -----	112
ANEXOS -----	113
1. Índice de Anexos -----	113

INTRODUÇÃO

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a educação artística, no 1.º ciclo do ensino básico, tem um enquadramento único que a diferencia do panorama nacional, com a única Direção Regional de Educação (DRE) com uma coordenação dessas atividades no ensino genérico, através da Direção de Serviços de Educação Artística (DSEA). Esta é a estrutura orgânica, integrada na DRE, que detém a alçada do acompanhamento do processo de implementação das artes no ensino genérico, em regime curricular (expressões musical, dramática e dança), e enriquecimento curricular (Expressão Plástica) e que foi criada em 2019, através do Decreto Regulamentar Regional n.º 2/2020/M, aprovado em Conselho do Governo Regional em 21 de novembro de 2019. Este organismo resulta da extinta Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, que por sua vez, deriva do anterior Gabinete Coordenador de Educação Artística, que foi criado em 1980, através de uma experiência piloto, no então ensino primário, cujo propósito inicial era o apoio à expressão musical e dramática. Essa abrangência do apoio às artes no ensino genérico, através do desenvolvimento e implementação de vários projetos, foi alargada ao ensino da Expressão Plástica, com a criação da coordenação regional da área, no ano letivo 1999-2000 e cuja intervenção se situa ao nível das atividades de enriquecimento do currículo.

O caráter único da educação artística no ensino básico tem sido objeto de interesse e vários estudos de investigadores, sobre os impactos que esse apoio organizado propicia nas práticas letivas e no panorama cultural da RAM. O foco principal tem sido a área da música e a introdução de componentes regionais e locais no currículo, sendo raros os estudos dedicados à atividade de expressão plástica. Há apenas um estudo que procura aferir os impactos de onze anos de existência da atividade nas escolas regionais, através da Universidade Aberta, datado de 2012¹, sendo ainda um campo com potencial por explorar.

É neste enquadramento que surge o interesse pela investigação centrada na área da expressão plástica e que advém do facto de esta ser uma área enquadrada na base de uma formação holística, amplamente debatida e investigada nas últimas décadas, considerada fundamental, mas nem sempre devidamente valorizada no âmbito curricular. É também

¹ Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Arte e Educação, “A Expressão Plástica como Atividade de enriquecimento curricular nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da região autónoma da madeira (Impactos de 11 anos de existência) da autoria de Filipa Moreira Silva. Disponível no repositório online da Universidade Aberta <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2160/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Filipa%20Silva%402012.pdf>

uma opção derivada da constatação de uma lacuna no que concerne a estudos dedicados a estabelecer a relação entre a atividade de acompanhamento pedagógico de atividades e de projetos e os potenciais efeitos dessa ação no contexto pedagógico, nesta atividade em particular, no 1.º ciclo do ensino básico (CEB) da RAM.

Até ao ano letivo 2015-2016 o termo “supervisão pedagógica” estava referido em Documento Orientador para a Áreas Artísticas no Pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, da então Divisão de Apoio à Educação Artística (DAEA), da DRE/DSEAM (anexo1). O referido documento, homologado pelo Diretor Regional de Educação, referia nas atribuições da coordenação regional de expressão plástica que o trabalho de coordenação compreendia “a supervisão e acompanhamento pedagógico de docentes da área, nas escolas do 1.º CEB da RAM” e “a orientação de formação contínua de professores destinada, prioritariamente, aos docentes que estão a lecionar esta área nas ETI’s como atividade de enriquecimento curricular (GR 140 e 110)”, (pp.13-14). Mas tanto o Documento Orientador como essa referência foram suprimidas, dado que a ação de acompanhamento efetuada não se revertia de carácter avaliativo, no sentido amplo, mas sim formativo, potenciando assim a confusão objetiva da leitura do que era pretendido. Poderá considerar-se que esta alteração resulta, em grande medida, da confusão de que o conceito de supervisão vem sendo alvo ao longo da sua existência, vista, muitas vezes como uma ação de “controlo e sujeição” (Vieira e Moreira, 2011, p.19), assunto a que voltaremos mais adiante.

Sobre a educação artística e os seus benefícios na formação do aluno, têm sido feitos inúmeros estudos no campo da investigação em educação, com especial incidência nas duas últimas décadas. Mas ainda há muito por fazer neste campo de investigação, apesar da revisão da literatura já ter muitas referências, dado o interesse despertado numa sociedade em mutação acelerada, em que o papel da escola tem sido muito questionado e refletido.

O *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* refere a complementaridade de várias competências, que se entrecruzam, para a formação atingir o seu pleno essencial, na formação de cidadãos capazes de ser tolerantes, capazes de lidar com a mudança, de pensar de forma crítica e autónoma, sem esquecer conceitos como trabalho colaborativo, capacidade de comunicação e criatividade, inovação, tolerância, entre outros. Tudo isto está em alinhamento com aquilo que se desenvolve no ensino da expressão plástica, tanto ao nível dos conhecimentos, como das capacidades e das atitudes.

O documento da Educação Artística para o 1.º ciclo do ensino básico, inserido nas Aprendizagens Essenciais, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho,

substitui a referência “Expressão Plástica” pelo termo mais abrangente “Artes Visuais” e enquadra-se mais nos estudos das últimas décadas, onde a prevalência do aspeto visual invade o quotidiano humano, com tecnologias, artefactos, propaganda, publicidade e afins. Abrimos aqui um parêntesis para referir que, no caso da RAM, o termo “Expressão Plástica” mantém-se ao nível das atividades de enriquecimento do currículo, sendo termo “Artes Visuais” aplicado à atividade desenvolvida a nível curricular.

De facto, os estímulos visuais têm um domínio poderoso sobre toda a comunicação humana e nessa perspetiva, as escolas têm de considerar a necessidade de uma educação que contemple a preparação e sensibilização crítica para uma cultura visualmente predominante, desde cedo no percurso escolar. É neste contexto que a Expressão Plástica surge como área a ser valorizada na formação dos alunos, pelo seu potencial transformador, pelo seu carácter lúdico, criativo, expressivo e promotor de aprendizagens transversais, com conteúdos e objetivos próprios que merece o devido enquadramento nas práticas pedagógicas. Duncum (2010) reforça a importância de se formar cidadãos para uma cultura visual, sendo que “... a educação visual deveria estar nos centros dos currículos e não na periferia” (p. 7), mas formando de forma crítica para se evitar leituras dúbias e tendenciosas inatas ao poder ideológico que as imagens possuem.

O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), publicado em 2013, “Arts for Art’s Sake: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation”, analisa os dados conhecidos de forma empírica sobre os impactos da educação artística no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e como meio de promoção de aprendizagens de áreas nucleares, desenvolvendo e fortalecendo a motivação, a autoconfiança e autoconhecimento e as capacidades de comunicação e cooperação. O documento vai mais além, referindo que estas são capacidades consideradas fulcrais para a educação do século XXI e que constitui a base das competências para a criatividade e inovação bem como para a aquisição de aptidões no âmbito de criação de dinâmicas de interação social e comportamental. Neste fundamento, enquadrámos o interesse deste estudo qualitativo, por este tipo de investigação em educação considerar uma visão mais holística dos fenómenos (Bogdan & Biklen, 1994) e por esta ser, essencialmente descritiva, baseada em dados recolhidos no terreno, que se relacionam mais com os processos do que com os resultados (Idem, p. 48).

A defesa da educação artística tem sido um foco de interesse, especialmente nas duas últimas décadas, em que esta área curricular tem sido subjugada a interesses de cariz político educacional e economicista, expressa em cortes que despoletaram uma

necessidade premente de a defender como área de estudos curricular. É nessa ótica que surgem teóricos de referência como Ana Mae Barbosa (2002, 2005), defensora da arte-educação e autora da proposta triangular de abordagem pedagógica da obra de arte na educação artística, Fernando Hernández (2000), defensor da pedagogia de projetos e do desenvolvimento de uma cultura visual, Ricardo Reis (2009), defensor da literacia em Artes Visuais, entre outros. Todos eles inspirados, em parte, por Herbert Read (1893-1968), defensor da Educação pela Arte. Mesmo tendo em conta o interesse comprovado da área na formação holística de crianças e jovens, ainda há muito por fazer para que lhe seja atribuído o devido valor e o exemplo da RAM pode, eventualmente, levantar mais pistas para essa reflexão.

O presente estudo procura aflorar uma área que tem sido relegada para um plano secundário no currículo, apesar dos fortes contributos demonstrados em alinhamento com o documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e reforçado com o Decreto-Lei n.º 55/2018 - Direção-Geral da Educação, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, com o documento *Aprendizagens Essenciais*, publicado em julho de 2018. Voltaremos a este tópico no ponto 1. do Capítulo III.

A presente dissertação está organizada em cinco grandes capítulos. O Capítulo I é dedicado à revisão da literatura, que enquadra o estudo, tendo em conta conceitos de Supervisão Pedagógica e a sua importância na formação contínua e na transformação do professor reflexivo. Na mesma sequência, abordamos a especificidade da RAM e a importância do ensino das Artes Visuais no campo educativo, com paralelo ao exemplo visível da Semana Regional das Artes, onde se apresenta um breve histórico da Exposição Regional de Expressão Plástica. O Capítulo II é dedicado à caracterização do estudo e às opções metodológicas, inerentes à recolha e análise de dados, que depois são analisadas no Capítulo III. O Capítulo IV centra-se na triangulação, análise e discussão de resultados, onde se levantam questões e pistas de investigação, que são depois sintetizadas nas conclusões (Capítulo V).

Este é um estudo qualitativo, centrado em aferir evidências, diretas e indiretas, da ação de supervisão pedagógica, adiante designada de acompanhamento pedagógico de projetos, através de um estudo de caso, efetuado em escolas da RAM, mais especificamente em escolas com docentes colocados através do Grupo de Recrutamento 140 (Expressão Plástica), sendo esta a opção metodológica considerada a mais adequada para um estudo detalhado e com mais pistas de análise sobre os eventuais contributos dessa

atividade de acompanhamento, na melhoria contínua das práticas pedagógicas nas escolas. É este enquadramento que justifica o tema da presente dissertação: **Supervisão Pedagógica nas práticas de Expressão Plástica, 1.º CEB. Que contributos? Um estudo em escolas da RAM.**

CAPÍTULO I – O ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Supervisão Pedagógica: Uma ação intra e inter-relacional

A Supervisão Pedagógica é uma atividade que surgiu nos anos 80 na formação inicial de professores, mais especificamente no acompanhamento de estágios. Nos anos 90 a sua função já estava associada a um acompanhamento do processo formativo e, com a criação de Mestrados na área e com a legislação específica, a atividade começou a ser considerada oportuna e crucial, em prol de uma escola “de qualidade, democrática e autónoma” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 4). A observação de aulas passou a ser encarada, especialmente nas duas últimas décadas, como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional e organizacional, “(...) um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011, p. 11).

Alarcão e Tavares (2003), referem que a Supervisão surgiu como alternativa à designação de orientação da prática pedagógica, tornando-se num vocabulário técnico no âmbito da formação. Segundo esses autores, “(...) o seu uso encontrava reações adversas, originadas pela incursão do termo na esfera educativa, pelo anglicismo e, sobretudo pela falta de compreensão relativamente à conceptualização que o sustentava. Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.” (p. 3), sendo que essa perspectiva, reverteu-se num processo lento de aceitação do termo.

A função da Supervisão é um conceito em evolução (Oliveira-Formosinho, 2002), que vai desde o controlo da qualidade, a aspetos ligadas ao desenvolvimento profissional, bem como a funções ligadas aos serviços de apoio e de renovação e reestruturação dos sistemas de ensino, ganhando clareza e importância “(...) à medida que (...), os esforços de *reforma* vão dando lugar a uma reconhecida necessidade de mudanças profundas, e mesmo revolucionárias, no próprio carácter de ensino” (p. 162). Parafraseando Alarcão e Roldão (2008), a Supervisão Pedagógica funciona como uma espécie de ambiente formativo que estimula a reflexão da prática docente, incitando a uma atitude autocrítica, a uma exigência de rigor, a uma abertura à mudança e a uma atualização formativa permanente, que não separa o conhecimento científico dos processos de

ensino/aprendizagem. É neste contexto que é pertinente averiguar eventuais contributos observáveis da supervisão pedagógica nas práticas educativas da EP no enriquecimento curricular. Para a mesma autora, a Supervisão estimula no docente a capacidade de autoformação sistemática numa perspetiva autocrítica e com exigências de rigor, introduzindo no vocabulário dos mesmos termos como “aprender”, “ser”, “traduzir”, “sentir”, entre outros. O professor passa assim a ser visto “como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens” (Idem, p. 6) e a supervisão exerce duplo efeito, pois exercendo ação direta na aprendizagem do professor influencia, indiretamente, as aprendizagens dos alunos a ele vinculados na ação pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) relembram “(...) a importância da relação intrapessoal e interpessoal como sustentáculos da trilogia supervisão, desenvolvimento e aprendizagem.” (p. 6), que a sustentam e reforçam no contexto de uma escola reflexiva. O processo de supervisão, como a possibilidade de ver o todo, de pensar como estratégia, de ver o presente para ajudar a construir o futuro, o processo educativo e o método de resolução de problemas, que passa pelo envolvimento das partes num contexto propício à aprendizagem afetivo relacional.

É neste contexto que a supervisão da prática docente ganha relevo, numa ação que implica interação humana e rigor na criação de estratégias, de metodologias e ferramentas que clarificam a importância de uma ação docente que invista de forma permanente e sistemática na melhoria contínua da sua ação pedagógica, incidindo sobre os mecanismos de compreensão e interpretação, pois “(...) quando os professores são vistos como geradores de conhecimento acerca do ensino, ao invés de simplesmente consumidores, os supervisores podem tornar-se colaboradores na análise e síntese de novas compreensões, incorporadas nos seus próprios contextos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 115).

Os cenários de supervisão foram descritos e contextualizados por necessidade de organização estrutural no âmbito do seu estudo, mas na prática interpenetram-se ou acentuam determinados aspetos, em função da sua aplicação prática (Alarcão & Tavares, 2008). Oliveira-Formosinho (2002) acrescenta que para se seleccionar o modelo mais adequado é preciso analisar as convicções existentes acerca da supervisão, as necessidades específicas do indivíduo e da própria organização onde este está inserido. Estes cenários foram descritos e explorados por Alarcão (2008), (cenário de imitação artesanal, de aprendizagens por descoberta guiada, o behaviorista, o psicopedagógico, o pessoalista, bem como os cenários clínico e o reflexivo), mas há aspetos que se inter-relacionam entre

si e que não nos permitem catalogar taxativamente, um modelo estanque, numa determinada realidade onde a supervisão de aplique.

À parte a designação de modelos de supervisão é preciso analisar o fenómeno como uma sequência de ações contextualizadas e que implicam compromisso, processos e estratégias, que têm de ser cultivadas, para além de um processamento técnico. A supervisão está diretamente ligada a uma ação que envolve pessoas e que, por isso, requer interação entre docente observado e supervisor, “O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 151), que são consideradas fundamentais.

A revisão da literatura estabelece algumas características e competências, profissionais e humanas, consideradas as ideais para se ser um bom supervisor, “(...) tem de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149), tem de conhecer a escola e a sua cultura e tem de ter competências interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação e ainda competências relacionais, na “mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia (...)” (Alarcão, 2003, p. 234). A mesma autora continua referindo que o supervisor deve agir tendo em conta a contínua interação entre o pensamento e a ação pois “Implica-se numa actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que actua.” (Idem, p. 236). Severino (2007) refere que “Tal processo exige que todos os elementos nele intervenientes ajam de forma coerente, empática e encorajadora, de modo a possibilitar a emergência de condições e situações geradoras de desenvolvimento.” (p. 30), reforçando assim as perspetivas humanistas do desenvolvimento humano e que são inerentes a um processo que envolve cabeça e coração.

Há uma transversalidade na literatura no que se refere aos papéis centrados na figura do supervisor. Tem de ser perito, especialista, profissional do ensino, treinador, conselheiro, guia, monitor, orientador, ser epistemologicamente humilde, entre outros, numa diversidade semântica, que o coloca muitas vezes numa posição de “Super Visão”, o conota e por vezes mistifica como um ser superior. Se entendermos que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e que os ciclos de vida dos professores (Huberman, 2013), condicionam as suas representações, crenças e valores, presentimos a

necessidade de considerar esse aspeto, no sentido de criar canais de comunicação saudável entre pares, para aceitação da supervisão como oportunidade de desenvolvimento reflexivo.

A interdependência na supervisão, vai muito além da relação bilateral entre supervisor e supervisionado. A trama é muito mais ampla e complexa, abarca a direção da escola, a comunidade educativa e também as orientações das políticas educativas. Cada professor possui o seu próprio repertório de crenças e valores, e quando este é visto como pessoa reconhece-se-lhe essa particularidade para além do profissional do ensino. Mas apesar da amplitude de inter relações, é no terreno que a supervisão é levada a cabo, exigindo empatia e equilíbrio entre rigor e assertividade e quando se fala da prática docente fala-se também em implicações socio construtivistas, quando há nichos e resistências entranhadas no sistema, que remam com forças contrárias contra a atualização da educação pela via do trabalho cooperativo e colaborativo. Alarcão e Roldão (2008) elencam os constrangimentos das práticas supervisivas, nomeadamente a falta de tempo, as aulas “ilha” (isoladas dentro da escola), a resistência das pessoas, a dificuldade de avaliar e a falta de articulação entre instituições que funcionam como entraves à Supervisão pedagógica, mesmo com a legislação de suporte em vigor, que a situa como fundamental para uma “escola de qualidade, democrática e autónoma” (Idem, p. 4).

Mesmo com a quantidade de informação, estudos e legislação em vigor², os professores, na sua generalidade, continuam a saber muito pouco sobre a Supervisão e associam-na mais a aspetos inspetivos e de controlo, do que a aspetos formativos e de ajuda interpares, sendo que o congelamento das carreiras profissionais, por via das medidas político/económicas, não ajudaram muito na mudança de paradigma. A perspetiva da supervisão como promotora de mudanças coletivas na educação carece ainda de assimilação no contexto e nas práticas docentes no terreno e, nesse sentido, há ainda um percurso sinuoso por trilhar. Oliveira-Formosinho (2002) refere que o papel e função da Supervisão não são totalmente aceites por se levantarem várias questões acerca da sua eficácia, por ser uma área potenciadora de conflitos relacionais, com as relações e posições em relação à avaliação do ensino (pp. 136 e 137), acrescenta que, “(...) questões relacionadas com papéis, relações, posições e mesmo competências, tarefas e funções permanecem sem um consenso completo.” (idem, p. 136).

² Decreto-Lei n.º 43/2007 (decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário) - DGES; ECD-Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M

Sá-Chaves (2000) reforça que os processos supervisivos

“Requerem, naturalmente, exercícios ora de aproximação ora de distanciamento, requerem partilha de saberes e complementaridade de competências, requerem capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução, para os problemas que, colectivamente se enfrentam.” (p. 126).

Com isto ressalva-se a necessidade de formação de supervisores, para que tenham competência supervisiva, atenuando a incerteza e volatilidade das relações interpessoais, num processo que deveria ser de regulação e gestão.

Como refere Estrela (1994), a formação tem sido vista como panaceia para curar os males da educação e da escola, mas este é um campo complexo pois, não havendo critérios bem definidos, com coerência e rigor, podem comprometer a sua legitimidade. Os benefícios e os modelos de formação precisam ser avaliados para evitar-se o contrassenso quando “exalta-se a criatividade e pratica-se a standardização” (idem, p. 54). Impõem-se mais coerência entre teoria e prática, conscientes de que não há modelos perfeitos, mas que é necessário olhar para a supervisão também como estratégia de formação privilegiada “na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.” (Estrela, 1994, p. 56), que é considerado um processo contínuo e inacabado, numa escola que se quer “mais responsável e resiliente, mais flexível e livre” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

A tensão entre apoio e avaliação da supervisão nas práticas docentes é uma realidade que acarreta a necessidade de repensar as linguagens de aproximação e de trabalho em comunidades de aprendizagem nas escolas. Neste cenário, os indivíduos passaram a sujeitar-se à supervisão, são objeto e sujeitos de observação, dão-se a ver, e isso representa uma mudança que implica deixarem que invadam o seu espaço, sala de aula, que deixa de ser só do seu domínio e do seu controlo. Entenda-se a sala de aula como espaço de autonomia construída pelo professor e o lugar que lhe dá a sensação de poder sobre a sua ação.

Para Reis (2011) “uma boa supervisão é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal, devendo o mentor ou supervisor possuir competências nestes dois níveis.” (p. 17), acrescenta que o supervisor deve ter credibilidade como profissional, ter

“capacidade de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível.” (idem, p. 17). Alarcão e Tavares (2003), referem que “Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais. Observacionais-analíticas hermenêutico interpretativas e avaliativas” (p. 151) e sintetiza-se em competências cívicas, técnicas e humanas. Tudo isto são aptidões centradas na colaboração e aconselhamento, para desenvolver as potencialidades formativas do docente. Mas a transformação das práticas não se processa sem a transformação dos sujeitos e o conceito de apoio aparece numa perspetiva construtivista Vygotskiana como o *scaffolding*³, ou, numa tradução literal, um andaime da progressão das aprendizagens, procurando aferir o ponto da situação do conhecimento presente e fazendo-o evoluir para um nível mais avançado. O *coaching*⁴ por outro lado, está mais vocacionado para o encorajamento e motivação para que, no caso da realidade docente, possamos deslocar-nos de um ponto para outro, com base no reforço positivo e sugestões que facilitem o percurso, mas que tem de ser almejado pelo próprio. O *empowerment*⁵, ou empoderamento, está vocacionado para uma perspetiva de promoção de maior autonomia e poder de decisão. Estas três designações são fundamentais para a desmistificação do conceito negativo, associado à supervisão, para que este se transforme em conceitos de auto supervisão e de auto-aprendizagem colaborativa, no sentido de inculcar uma visão, talvez utópica e idealizada, mas necessária à evolução da profissionalidade docente, legitimado pelo *saber profissional educativo*, (Roldão, 2004).

Falta ainda referir a importância e o poder do *feedback* no processo de supervisão. Sendo este, um processo que visa a melhoria contínua das práticas, a partilha de opiniões e pontos de vista não pode ficar relegada para um plano obscuro. Nada garante que as partilhas sejam construtivas e politicamente corretas, pela acomodação a um sistema que surge por imposição tecnicista com base em políticas educativas. A ausência de *feedback* gera efeitos psicológicos negativos e a desconfiança, que roça a visão da inutilidade da

³ <http://edglossary.org/scaffolding/>

“In education, scaffolding refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process.”

⁴ <http://www.significados.com.br/coaching/>

A palavra *coaching* vem da palavra inglesa "coach" e significa treinador. O treinador tem o objetivo de encorajar e motivar o seu cliente a atingir um objetivo, ensinando novas técnicas que facilitem a sua aprendizagem.

⁵ <http://www.significados.com.br/empowerment/> “Empowerment é um conceito de Administração de Empresas que significa “**descentralização de poderes**”, ou seja, sugere uma maior participação dos trabalhadores nas atividades da empresa ao lhes ser dada maior autonomia de decisão e responsabilidades.”

supervisão nas práticas docentes. Proporcionar *feedback* é um ponto fulcral para criar confiança nos processos e nos efeitos da supervisão.

O papel das lideranças em todo este processo é também fundamental. Podemos considerar que a Supervisão Pedagógica é, por si mesma, uma ação que implica liderança e as lideranças. Os supervisores são líderes intermédios, a quem é delegada a função de acompanhamento e promoção da reflexão das práticas. Neste enquadramento, a Supervisão pode estar ao serviço de interesses relacionados com o crescimento profissional individual, mas também ao serviço das lideranças das escolas, numa perspetiva da própria avaliação de Escola. Goleman (2014) evidencia a importância das lideranças, por terem um foco definido, mas com a necessidade de manter esse foco alargado no sentido da eficácia das orientações, com maior amplitude, dado que isso permite uma maior compreensão das interações pessoais nos contextos. Acrescenta que “Os grandes dirigentes são se contentam com os sistemas tal como eles são, mas veem aquilo em que se podem tornar e, deste modo, trabalham para os transformar em algo melhor (...)” (p. 314), por forma a pensar a longo prazo, de forma abrangente e sistémica, tendo em conta a teia vasta de pessoas que envolve a ação pedagógica. Com este aparente desvio, reforçamos a importância de haver um envolvimento nos processos de mudança, nos quais as lideranças escolares têm também um papel relevante.

2. A Supervisão Pedagógica na formação contínua e na construção do professor reflexivo

Os porquês e para quês da supervisão pedagógica têm ensombrado a sua aceitação no campo educativo. A falta de clareza, acerca da sua finalidade, tem sido um elemento que provoca resistência nas escolas, também pelo seu caráter de relação comunicacional entre dois profissionais, que oscilam muitas vezes entre posturas colaborativas ou impositivas. Sá-Chaves (200) refere que “(...) o supervisor não é considerado apenas. (...), como aquele que supervisiona, (ou seja, que dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha.” (p. 124), defendendo, assim, a valorização desta atividade na vida da escola e dos professores. A mesma autora desenvolve um tópico a que designa de “Olhares Cruzados” para referir a importância de uma reflexão partilhada, na construção do conhecimento, negando assim o pensamento único, o “(...) efeito multiplicador da diversificação, como inquestionável forma de

enriquecimento dos processos de construção pessoal e colectiva de saberes.” (Idem, p. 128), considerada fundamental para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Temos de reconhecer que Supervisão Pedagógica surgiu defendida como útil e essencial na formação de professores, mas tem esbarrado com resistências diversas. Alarcão e Tavares (2003), refere que “Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica.” (p. 28), e que “(...) a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio professor” (idem, p. 9). Os mesmos autores reforçam ainda que a Supervisão concorre para um “processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (idem, p. 71) e que “(...) todos aprendemos uns com os outros e porque um dos objectivos da supervisão é ajudar a desenvolver capacidades de auto-supervisão (...)” (idem, p. 6). Referem ainda a necessidade de se promoverem atmosferas cognitivas e emocionalmente estimulantes, dado que a Supervisão continua sendo vista pelos professores como um processo hierárquico, que está mais ligado a controlo, a domínio, a inspeção e à avaliação. “Na realidade, todos os que desempenham funções de supervisão ou orientação da prática pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113).

Num contexto de mutação acelerada e em que a pandemia pela COVID 19, trouxe outras questões à ribalta, como a tecnologia e a comunicação virtual, com tudo o que isso implica nas relações sociais e até na saúde mental, vemos a escola continuar a ter muitas vezes uma gestão de sobrevivência que as impede de ter tempo para refletir. A ideia não é nova, e nas últimas décadas autores seminais já referiam que não sobrava tempo para pensar em conjunto, para partilhar e trabalhar de forma colaborativa (Oliveira-Formosinho, 2002). O papel do professor neste contexto fica muito exposto, sendo que a sua formação base acaba por se revelar insuficiente. Para além de conhecimento concetuais precisa de experiências no contexto e nem sempre o ritmo das mudanças é compatível com o ritmo de cada um.

Por muito que, teoricamente, se procure inovar na escola ela não pode ser entendida desfasada do seu contexto histórico e cultural. Nas últimas décadas a imprevisibilidade na sociedade, ditada por mudanças céleres, não foram acompanhadas pela escola. Como refere Oliveira- Formosinho (2002), “(...) a complexidade (da missão) da escola está imbricada na complexidade da sociedade. Sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” (p. 9). Com esta

afirmação e tendo em conta esta ideia da falta de acompanhamento da escola às mudanças, referida muitas vezes na revisão da literatura, antevemos que esta constatação já tem o seu histórico e, todavia, continuamos na resignação da aceitação da ideia, sem que se consigam reunir sinergias para se efetivarem mudanças no campo educativo.

No atual contexto continua a valorizar-se mais preceitos como “(...) a estandardização das avaliações, a valorização dos resultados em detrimento dos processos, a cultura da competitividade (...)” (Morgado, 2005, p. 56). Acrescentamos aqui os *rankings* das escolas, que acentuam a competitividade centrada em resultados mensuráveis. Esta recorrente constatação no sistema educativo leva a que os professores fiquem condicionados na sua ação porque, forçosamente, retomam a um sistema que premeia os resultados quantitativos em detrimentos de outras dimensões qualitativas. “Um retorno que, em nome do profissionalismo, da especialização, da cultura empresarial e da excelência, tende a enclausurar novamente os professores no campo das dimensões técnicas e da gestão burocrática” (idem, p. 56), que fica longe do conceito de profissionais intelectuais, com intervenção crítica, supostamente desejável.

Este enquadramento leva-nos a questionar sobre se os currículos respondem à contemporaneidade e às mudanças. Será que ao nível da educação artística esses considerandos são tidos em conta? Mesmo que, em teoria, as mudanças curriculares tendam a aproximar-se das preocupações inerentes à volatilidade das mudanças sociais, que se aceleraram ainda mais nos últimos anos, com os fluxos migratórios e mais recentemente com a pandemia, que evidências podemos antever nas práticas nas escolas. Estarão os discursos de mudança e adaptação ainda longe do desejável? E que papel estarão a assumir os professores como potenciais intelectuais transformadores (Giroux, 1993), para que se assumam como “(...) valor acrescentado para a construção de uma identidade individual e coletiva”, como refere Morgado, 2005 (p. 67), ou como “atores organizacionais”, como refere Oliveira-Formosinho (2002).

Aqui a Supervisão poderia ter um papel determinante. Mas continuamos a ocupar-nos de teorias sobre o que temos de fazer no campo da supervisão, mas pouco nos debruçamos sobre a forma de o fazer. Vieira e Moreira (2011), referem que “O trabalho docente actual caracteriza-se frequentemente pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos, sacrificando a reflexão e a procura de respostas políticas e éticas para os problemas complexos da profissão” (p. 23), mantendo-os afastados e isolados, ao invés de se promover a ideia do professor como elemento dinamizador de dinâmicas, devidamente enquadrado e valorizado nas organizações. “O professor é um profissional

que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas” (idem, p. 12) e que, para além dos conhecimentos conceituais precisa de aprendizagens adquiridas com a prática profissional.

Perrenoud (1999), refere que tendo em conta as mudanças sociais, tecnológicas, de comunicação que o mundo encerra, os professores devem acompanhar essa mudança porque são “(...) os mediadores e intérpretes activos das culturas, dos valores e do saber em transformação” (p. 1). Têm por isso uma responsabilidade acrescida que implica uma participação crítica e uma prática reflexiva. O professor reflexivo “Reflete sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tomar seus gestos técnicos mais eficazes” (Idem. p. 9).

A formação de professores é um processo contínuo e inacabado, que requer a auto implicação e envolvimento pessoal, em todo o processo, como refere Alarcão e Roldão (2008). Para os mesmos autores, a supervisão é considerada como um ambiente formativo que estimula a reflexão da prática docente e da capacidade de autoformação sistemática numa perspetiva autocrítica e com exigências de rigor, introduzindo no vocabulário dos mesmos termos como “aprender”, “ser”, “traduzir”, “sentir”, entre outros. O professor passa assim a ser visto “como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens” (idem, p. 6) e a supervisão exerce duplo efeito, pois exercendo ação direta na aprendizagem do professor, influencia, indiretamente, as aprendizagens dos alunos a ele vinculados na ação pedagógica. É neste contexto que a observação e avaliação da prática docente ganham relevo. Numa ação que implica interação humana e criação de estratégias, metodologias e ferramentas que clarifiquem a importância de uma atuação que invista de forma permanente e sistemática na melhoria contínua da ação pedagógica, incidindo sobre os mecanismos de compreensão e interpretação, pois “(...) quando os professores são vistos como geradores de conhecimento acerca do ensino, ao invés de simplesmente consumidores, os supervisores podem tornar-se colaboradores na análise e síntese de novas compreensões, incorporadas nos seus próprios contextos.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 115). Parafrazeando o mesmo autor, considera-se que os docentes constroem o seu conhecimento de forma criativa e enquadrada, através da prática profissional, em diálogo com os atores, as dinâmicas, incertezas e decisões contextualizadas (Idem. p. 219). Esta perspetiva construtivista coloca o enfoque na ideia de uma escola reflexiva, que se constrói com profissionais reflexivos.

A observação de aulas está ainda longe de ser um processo integralmente aceite pela classe docente, como uma estratégia de formação. A herança de um ensino compartimentado ainda está muito presente e exerce uma força de bloqueio a um trabalho colaborativo. A mecanização dos processos pode também ser um entrave a mudanças efetivas na aceitação da observação da prática docente como mais-valia formativa.

Uma prática reflexiva nunca é inteiramente solitária “(...) ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesma.” (Perrenoud, 1999, p. 9). Segundo Morgado (2005), “Só diluindo o individualismo que tem marcado a postura docente e participando em discussões sobre finalidades e prioridades da educação se pode pensar em conceber e elaborar projectos educativos e curriculares representativos de ideias, perspectivas e vontades comuns” (p. 71). A postura colaborativa é assim colocada em relevo, numa profissão que precisa corresponder aos desafios permanentes a que é sujeita.

3. As artes visuais no campo educativo: muito mais do que ensinar técnicas de expressão plástica.

Se pensarmos que a Arte já existe desde a Pré-História e que espelha a cultura, a capacidade de comunicação, o conhecimento matemático, o domínio técnico, tecnológico e científico em cada momento da história da humanidade, temos a clara ideia de que ela vale por si mesma no campo da educação, por ser uma área de exploração onde o aluno pode experimentar de forma lúdica, onde todas as respostas têm espaço de possibilidade no campo da subjetividade. Vislumbramos aqui uma arena de possibilidades expressivas individuais e de afirmação de identidade pessoal, com respeito pelos demais e por outras culturas. Vemos igualmente envolvidas questões sócio afetivas e de autoconhecimento, que permitem fomentar a introspeção e encontrar significado pessoal no contexto local onde estão inseridos e num enquadramento mais global.

Na Arte, o exercício da lógica na resolução de questões estéticas, é uma constante desde que o homem começou a criar os seus artefactos e a sentir necessidade de se rodear de coisas úteis e belas, para satisfação intelectual e para melhoria da sua própria qualidade de vida (Arte Mesopotâmica, Egípcia e Grécia Antiga). A introdução da perspectiva na pintura renascentista só pode ter sido feita com grandes conhecimentos matemáticos, como

simetria, equilíbrio, proporção, entre outros, e isso é exemplo da interdisciplinaridade proporcionada pela Arte, que está cheia de exemplos de domínio matemático, no campo da escultura, da pintura, da arquitetura e do *design*. Os padrões geométricos da azulejaria são uma clara abordagem objetiva à inter-relação entre a observação da natureza, a Arte e a geometria. Trabalhar isso em sala de aula desenvolve habilidades matemáticas de forma intuitiva e lúdica, remetendo-se aqui para o importante papel da visualização no desenvolvimento de raciocínio lógico (matemático), que se traduz através da observação e do desenho de linhas, planos, texturas, cores, em movimentos de rotação, translação e repetição, que são elementos da linguagem plástico visual.

O movimento de “Educação pela Arte” iniciado por Herbert Read (1893-1968), introduz nos discursos educativos a importância das artes da formação dos indivíduos. A educação através das artes, como promotora de uma aprendizagem mais integral e não como fim último, ou seja, a arte como expressão do indivíduo, que envolve a tríade criação, fruição e apreciação. Herbert Read (2001) define assim três atividades distintas nas escolas, ao nível da educação artística: a «auto-expressão», inata aos indivíduos, na sua forma de expressar emoções e sentimentos; a «observação», que advém da necessidade de expressão de ideias e conhecimentos adquiridos e a atividade de «apreciação», tendo em conta a capacidade de fruir o que é produzido por outrem (pp. 230-231). Mais do que produzir artefactos é importante desenvolver as capacidades de leitura, interpretação e fruição das produções culturais existentes. O papel do professor neste processo é visto como “(...) de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico.” (idem p. 231), desde que se liberte de padrões que inibam o processo educativo e frustre os objetivos da educação artística, distante da formação de habilidades puramente manuais. Se a expressão artística nasce de forma natural com a criança, antes mesmo da palavra escrita, há que saber dar-lhe a devida importância e espaço de modo a incentivar o seu desenvolvimento ao máximo (idem, p. 236). O mesmo autor situa o sucesso do ensino artístico na relação de empatia que o professor pode criar, através do afeto, da imaginação e do lúdico, sem perder o foco na seriedade que a arte infantil e a arte, em geral, encerram (idem, p. 260), defendendo assim um desenvolvimento estável e harmonioso da criança, através da Arte.

O Roteiro para a Educação Artística (2006) refere que “(...) a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.” (p. 5). Valorizar a educação estética na criança significa proporcionar um amplo espaço de crescimento e autoconhecimento pessoais e desenvolver

um conjunto de competências e conhecimentos, que tornaram cada indivíduo mais culto, mas também mais sensível ao outro e ao mundo que o rodeia, ou seja, cidadãos mais críticos e interventivos, em que é privilegiado o pensamento divergente, intuitivo e subjetivo (Rodrigues, 2002).

O documento *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil do Aluno*, publicado em julho de 2018, aglomera já muitas das referências da revisão da literatura, começando logo pela introdução do capítulo referente às Artes Visuais e que refere o seguinte: “As Artes Visuais assumem-se como uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento integrado dos alunos, (...), mais especificamente nos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.” (p. 1). Esta introdução é depois estruturada, ao longo do documento em três Domínios/Organizadores, designadamente, a (1) Apropriação e Reflexão; a (2) Interpretação e Comunicação e a (3) Experimentação e Criação.

A educação artística prevê, objetivamente, a aprendizagem de saberes e competências específicas. No caso das artes plásticas a gramática visual (ponto, linha, textura, relação forma-fundo, cor, ... perspetiva) é a base a partir da qual se constrói um conjunto de saberes diversos que estão na base da construção da literacia visual artística. A literacia visual implica o conhecimento de códigos visuais, a capacidade de observação, análise crítica e construção de juízos de valor, que constitui um vasto campo de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e está muito associada à literacia (linguística) no que concerne às capacidades de descrição, construção de texto escrito com base no texto visual e vice-versa. Descrever, comparar, adjetivar e expressar-se verbalmente a partir de uma imagem (cartaz, fotografia, obra de arte, artesanato, etc.). Estas literacias, trabalhadas de forma transversal, poderão igualmente contribuir para a fomentação de uma Escola verdadeiramente democrática na promoção do sucesso educativo, numa perspetiva holística e não uma Escola preocupada em primeira instância com os rankings, ditados pelas provas de avaliação sumativa implementadas.

Um outro aspeto que não pode ser negligenciado no ensino das Artes Plásticas é o seu elevado potencial ao nível da metodologia da resolução de problemas. Hernández

(2000) é um defensor da pedagogia de projetos, que implica a construção partilhada e dinâmica do conhecimento de forma contextualizada e com sentido vivenciado, com um reforço sistemático na importância dos processos de pesquisa, de desenvolvimento dos sentidos (audição, visão, tato), para que o aluno se muna de ferramentas para saber ver, interpretar e desenvolver o sentido crítico. Um processo de aprendizagem consciente, em que o professor é mediador de aprendizagens e que se revela importante numa sociedade cada vez mais dominada pela tecnologia e excesso de informação, que por vezes aliena os indivíduos ao invés de lhes fortalecer as capacidades de discernir, interpretar, compreender, imaginar e criar. Tudo isto em prol de uma escola que, ao invés de disfarçar e camuflar problemas, que seja capaz de potenciar a criação de saberes e em que as crianças não sejam meramente adestradas, sejam capazes de argumentar, resolver problemas e questionar, num processo global de desenvolvimento intelectual, pessoal e inter-relacional.

O impacto da educação artística vai muito além dos benefícios que esta área pode operar na promoção do sucesso educativo em outras áreas do saber nos currículos de hoje. O ensino das artes é, por si mesmo uma área que se aproxima dos interesses de uma educação virada para o futuro, em que cada vez mais se afigura difícil prever para onde caminhamos e que saberes serão considerados fulcrais. As artes plásticas, pelo seu carácter visual e teórico prático, promovem o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, desde que bem orientadas. Sendo esta uma atividade que permite a vivência lúdica da possibilidade expressiva, desenvolve capacidades de trabalho cooperativo e de colaboração, incrementa a flexibilidade e a adaptabilidade que vão muito além das habilidades artísticas.

4. A Organização curricular e a Expressão Plástica no 1.º CEB: o enquadramento e a especificidade da RAM

No sistema de ensino português coexistem mais do que um documento de referência. Exemplo disso é o Currículo Nacional de 2001 e alguns Programas ou orientações curriculares, como o documento Organização Curricular e Programas, 1.º CEB de 2001. Em 2009 foram publicadas as Metas de Aprendizagem, que conjugavam já esses vários referentes, procurando explicitá-los e complementá-los, de modo a facilitar a sua leitura. As Metas assumiam-se como instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas aos docentes para serem utilizadas de forma livre e voluntária. A sua operacionalização foi

articulada entre o Ministério de Educação, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e o Instituto de Educação de Lisboa. O projeto estava previsto para ser desenvolvido em três fases e ficar concluído até 2013, mas, entretanto, foram revogadas. No entanto a sua estrutura estava já vocacionada para uma alteração estrutural no que concerne à área das artes visuais e que foram retomadas no documento publicado em 2018, *Aprendizagens Essenciais*, em articulação com o Perfil do Aluno, firmada em no Decreto-Lei n.º 55/2018 da Direção Geral de Educação.

Por resistência ou habituação, os docentes mantêm um modelo de planificação ao longo de anos da sua carreira profissional, evitando, muitas vezes, a atualização em função das orientações vigentes. Isso poderá representar alguma desatualização de conceitos e objetivos que condicionam modos de ver e agir, nas suas práticas. Vejamos o exemplo das orientações do documento, *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que definia princípios orientadores para a área da Expressão e Educação Plástica, ressaltando o seu potencial enquanto atividade teórico/prática, mais focada em princípios orientadores, como a manipulação e experimentação de materiais e de técnicas. Já o documento, *Aprendizagens Essenciais* está mais vocacionado para o sentido da expressão e da comunicação. Mas, mais do que criadores de imagens é preciso formar leitores de imagens no enquadramento do Perfil desejável do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Um aluno que deve ser, tendencialmente, mais criativo, interventivo e socialmente crítico. Não apenas um recetor de mensagens, mas um crítico transformador, empático e tolerante. Esta atualização altera a ideia de uma prática meramente vocacionada, para a expressão individual, sem reflexão e para a experimentação de técnicas, de forma culturalmente descontextualizada. A este tipo de alteração os docentes não se podem alhear, desde o momento da sua planificação das atividades.

Quando se fala em planificação das atividades, referimo-nos regra geral, a um desafio contínuo para o docente. A organização das práticas letivas implica uma atenção redobrada na delineação prévia de objetivos para a ação pedagógica junto dos alunos, sem perder o foco das questões didático-pedagógicas inerentes, implicando, conseqüentemente, uma permanente atualização científica e pedagógica (Ferreira, 2014). A planificação é assim, um procedimento de organização da prática, elaborada em função dos alunos, como forma de organização do próprio docente e tendo por base o Programa da área que leciona e o Plano Anual de Atividade (PAA) da escola onde se insere. Nesse sentido o professor “(...) necessita de pensar a sua prática de forma crítica e consciente, tendo em conta as novas dimensões didáticas e pedagógicas, assim como, o que pretendem com o processo

ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2014, p. 11), reforçando-se assim a importância desta ação na atividade letiva, e sobre a qual se pode aferir uma série de aspetos conexos às práticas docentes. Conhecer as orientações curriculares vigentes e saber adaptá-las ao contexto específico onde lecionam, assim como às características, potencialidades e limitações dos seus alunos, é um passo fundamental em todo o processo.

As Artes Visuais são uma disciplina que faz parte das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, incluída na área da Educação Artística, sendo uma área igualmente desenvolvida ao nível do enriquecimento curricular, mas designada de Expressão Plástica na RAM. Historicamente, a inserção da arte no sistema educativo Português não foi foco de grande preocupação de políticas educativas na assunção dos seus benefícios nos currículos escolares, com exceção de alguns pedagogos. Por volta de 1950, surgiram em Portugal as primeiras reflexões sobre a educação pela arte. Sendo que em 1956, de forma a defender a importância de uma Educação pela Arte nos currículos escolares foi fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Com Veiga Simão, nos anos sessenta, é tentada uma renovação pedagógica, essencialmente a nível formativo com a criação do curso de professores de Educação pela Arte. Já em 1979, de acordo com Leite (1995), com o Projeto de Plano Nacional de Educação Artística, foi realizado um trabalho fundamental para sistematização e organização de conceitos no âmbito da Educação Artística.

Nova mudança de paradigma deu-se em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro), consagrando a importância das Artes na Educação através da criação de referências e de linhas orientadoras para o ensino artístico, oficializando o seu ensino nos currículos escolares. Para cimentar as ideias preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, foi publicado o Decreto-Lei n.º 334/90 de 2 de novembro.

Procurando adequar o sistema educativo às exigências da contemporaneidade, o Ministério da Educação divulgou em 2001 o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” e em 2010, as “Metas de Aprendizagem” que contemplam uma parte respeitante à educação artística, em especial à educação visual. No entanto as Metas de Aprendizagem e as emanações contidas no mesmo foram substituídas pelas Metas Curriculares (Despacho n.º 5306/2012), para as áreas nucleares (Português e Matemática), deixando de fora a definição de Metas Curriculares para outras áreas, nomeadamente a Expressão Plástica. Em 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 da Direção Geral de Educação, atualiza as orientações curriculares, em alinhamento com o Perfil do Aluno à saída da

escolaridade obrigatória. Esta consubstancia-se como mais uma actualização, que é sintomática de avanços e recuos nas orientações curriculares em Portugal.

Com base no referencial histórico e na defesa da educação artística por vários pedagogos, podemos considerar e afirmar, como refere Sousa (2003), que “a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo” (p. 31), no entanto as políticas educativas não vinham acompanhando essa premissa, no todo nacional, até as orientações de 2018.

Na Região Autónoma da Madeira, a implementação da área no enriquecimento curricular é consequente da implementação do sistema de Escola a Tempo Inteiro (ETI), a vigorar desde 1994 e oficializado em Portaria n.º 133/98, (Jornal Oficial I Série – Número 55, Sexta – feira, 14 de Agosto de 1998, da Secretaria Regional da Educação – Anexo II) e reformulado com a Portaria nº110/2002 (Jornal Oficial II Série – Número 93, 14 de Agosto de 2002, da Secretaria Regional da Educação - Anexo I). Com a implementação deste regime ficou assegurado que as atividades de enriquecimento a desenvolver são, também, de carácter artístico (Artigo 5.º). Defende-se assim as áreas das expressões, incluindo a Expressão Plástica (EP). Em 2009 foram definidos, em portaria (n.º 56/2009 de 08 de junho SREC), os grupos de recrutamento das atividades de enriquecimento do currículo do 1.º ciclo do ensino básico: Língua Inglesa (120), Expressão Plástica (140), Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas (150) e Expressão e Educação Física e Motora (160). Com esta definição ficou assegurada a colocação de docentes na sua área de especialização. No caso dos docentes colocados nos grupos de recrutamento 150 e 160 ficou definido que estes asseguram, para além das atividades de enriquecimento do currículo, as “atividades curriculares em articulação com o professor titular da turma”. Deste modo dá-se forma à ideia apresentada na Lei de Bases do Sistema Educativo⁶ (Artigo 8.º) que refere que no “1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Mas esta mais-valia apenas ficou assegurada nessas duas áreas, não se verificando o mesmo requisito para a área da Expressão Plástica (GR 140).

O acompanhamento desta área ao nível do enriquecimento tem sido feito através de uma Coordenação Regional de Expressão Plástica (CREP), da Direção de Serviços de Educação Artística (DAEA) da DRE, desde 1999/2000 e reforçada, conforme Lei Orgânica (Artigo 16.º, Despacho n.º 6/2012 de 25 de junho), da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRE), Direção Regional de Educação (DRE), atualizada com o

⁶ Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, Diário da República, I Série – Número 237

Decreto Regulamentar Regional n.º 2/2020/M, aprovado em Conselho do Governo Regional em 21 de novembro de 2019. Esta Coordenação Regional propõe e coordena projetos regionais, orienta formação contínua e desenvolve uma ação de acompanhamento pedagógico de projetos e atividades escolares.

O Documento Orientador das Áreas Artísticas do Pré-escolar e 1.º CEB, elaborado de acordo com a intervenção definida em Decreto Regulamentar Regional n.º 3/2013/M, de 14 de fevereiro - Portaria n.º 35/2013 de 3 de junho, que vigorou até 2015-2016, referia que o trabalho de coordenação compreendia a supervisão e acompanhamento pedagógico de docentes da área, nas escolas do 1.º CEB da RAM (pp. 13-14)), realizado através de acompanhamento direto das aulas/atividades e através de trabalho de grupo realizado em reuniões por município, sendo que isso corresponde a uma acompanhamento de atividades letivas e de projetos, respetivamente. O documento referia ainda que “A criação do grupo de recrutamento 140 (expressão plástica) no 1.º CEB foi uma mais-valia na estabilização do corpo docente nesta área, no entanto, o número é ainda insuficiente para cobrir todas as necessidades regionais, pelo que a prioridade da escolha de horário naquela atividade, deve ser: a) docentes daquele grupo, b) docentes que têm mais tempo de serviço na área que tenham investido informação específica e em continuidade no desenvolvimento de projetos escolares.” (p. 14). Esta última recomendação deixa antever que essa premissa não se verificava de forma espontânea e natural, sendo necessária uma nota de alerta neste documento orientador, que salvaguardasse ou apelasse a um bom senso na distribuição da carga letiva nas escolas.

Podemos considerar que, de entre as atividades e projetos inerentes ao acompanhamento pedagógico efetuado pela DRE/DSEA, a que tem mais impacto é a Exposição Regional de Expressão Plástica, integrada na Semana Regional das Artes, a que dedicaremos o ponto seguinte.

5. Breve histórico da Exposição Regional de Expressão Plástica inserida na Semana das Artes

A Exposição Regional de Expressão Plástica é um projeto inserido na Semana das Artes, que é promovido pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e operacionalizado pela DRE/DSEA. Este é um projeto de instalação artística no espaço público, neste caso em particular, na Placa Central da Avenida Arriaga, uma das artérias principais da cidade do Funchal. A Exposição Regional afigura-se como um momento de

apresentação dos trabalhos realizados na atividade de expressão plástica, no enriquecimento curricular, das escolas do 1.º ciclo do ensino básico da RAM, que, assim procuram estreitar a relação entre a escola e a comunidade.

A Semana Regional das Artes decorreu pela primeira vez, em diversos espaços da baixa citadina, no ano letivo 2010/2011, comemorando 10 anos de existência em 2021. Este foi também o período coincidente com a realização da Exposição Regional de Expressão Plástica, em moldes de instalação, no espaço público, mas o histórico desta Exposição tem a mesma longevidade que tem a Coordenação Regional de Expressão Plástica, na DRE, sendo que desde 1999/2000 decorria na sala azul do Centro de Congressos da Madeira, onde se poderiam ver trabalhos de alunos, realizados ao longo do ano letivo, sob várias temáticas, técnicas e meios de expressão plástica. Uma mostra diversificada de objetos elaborados nas escolas com os alunos, onde era dada primazia à recuperação criativa de materiais de desperdício e a técnicas de desenho e pintura.

Imagens 1 e 2 – Perspetivas das Exposições Regionais no Centro de Congressos da Madeira, entre 2000 e 2010



Em 2008/2009 surge já um novo conceito de exposição / instalação (ainda exposta no Centro de Congressos da Madeira), com a apresentação do projeto “Floresta Encantada”, em que, a cada escola foi solicitada a construção de uma árvore com materiais de desperdício.

Imagens 3 e 4 – Projeto “Floresta encantada” – Casino da Madeira



Os projetos que se sucederam foram também programados em moldes de instalação artística, associando-se a temáticas comemoradas anualmente pela ONU.

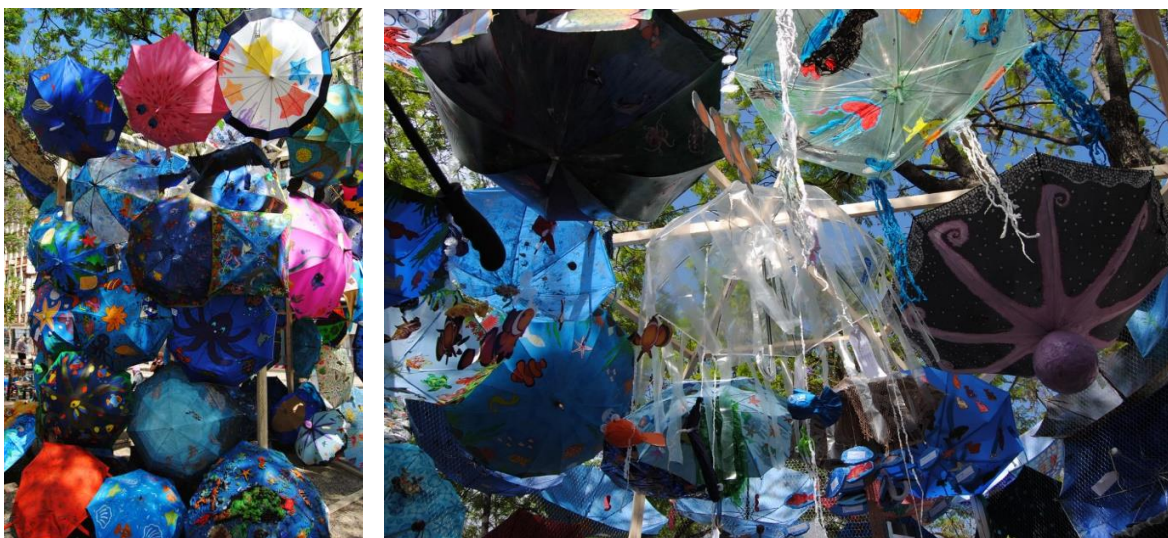
Em 2010, a exposição “Como se faz verde?”, comemorava o Ano Internacional da Biodiversidade, proclamado pela ONU. Nesse ano foi solicitado às escolas a pintura de um guarda-chuva e a transformação criativa de uma cadeira.

Imagens 5 e 6 - Perspetiva da Exposição Regional “Como se faz verde?” na Sala Azul do Centro de Congressos da Madeira.



Nesse mesmo ano, a Exposição saiu à rua, por proposta do então Secretário Regional de Educação. Foi uma saída não programada, mas determinante para as exposições subsequentes. Foi no ano letivo seguinte que o projeto Semana Regional das Artes nasceu nos moldes atuais, incluindo espetáculos e encontros de modalidades artísticas, já existentes, mas que se consolidaram integrados neste macro projeto.

Imagens 7 e 8 - A exposição “Como se faz verde?” na Placa Central, julho de 2010.



Em junho de 2011 a Exposição “Vai-se andando: Um olhar com arte sobre a Europa”, surge já integrada na Semana Regional das Artes, sendo esta a primeira edição a ser projetada para o espaço exterior. Às escolas foi pedida a construção de uma figura humana, a partir da recriação de obras de arte de artistas europeus.

Imagens 9 e 10 – Exposição “Vai-se andando”, na placa Central, Funchal, junho 2011.



Em 2011-2012 a Exposição Regional “Estend’ARTE”, também preconizou a abordagem pedagógica à obra de arte, com pintura em lençóis, que foram suspensos na Placa Central, num conceito de “estendal de arte”. A 13.^a Exposição Regional decorreu entre 11 a 17 de junho de 2012.

Imagens 11 e 12 – Projeto Estend’Arte – 2012



Em 2012-2013, o projeto “H₂@rte”. Associado às comemorações do Ano Internacional da Cooperação pela Água, proclamado pela ONU. A cada escola do 1.º ciclo do ensino básico foi pedida a realização de uma tapeçaria, com recurso a uma rede (facultada pela Coordenação) e a tecidos reciclados. H₂@rte foi o título que agregava o símbolo químico da água (H₂O) e a palavra arte, que reforça o sentido artístico na abordagem do tema. O tema proposto a abordar nas escolas, reforçava a necessidade de olhar sobre a realidade regional no que concerne à valorização dos recursos hídricos de água doce e potável, apelando a uma valorização da paisagem natural e artificial, no que concerne a trilhos de água, como as ribeiras, levadas, cascatas, incluindo o mar, fazendo refletir sobre eventuais desperdícios desse precioso líquido.

Imagens 13 e 14 – Exposição Regional de 2013



Em 2013-2014, o projeto “TransFORMA: Intervenção de arte urbana”, em que cada escola vestiu de arte uma árvore. A cada escola foi atribuído um artista, que foi abordado pedagogicamente em contexto sala de aula e recriado com material de desperdício.

Imagens 15 e 16 – Perspetivas gerais do projeto “TransFORMA”, junho de 2014.



Imagens 17 e 18 – Detalhes de intervenção do projeto “TransFORMA”



2014-2015 – “De que cor é a luz?” – Cada escola do 1.º CEB, realizou um candelabro com materiais de desperdício.

Imagens 19 e 20 – Exposição Regional de 2015.



2015-2016 - Exposição “Imaginolândia” – Ou a terra da imaginação, onde cada escola pintou uma tira de tecido com ilustração infantil.

Imagens 21 e 22 – Perpertivas gerais da Placa Central na Exposição “Imaginolândia”



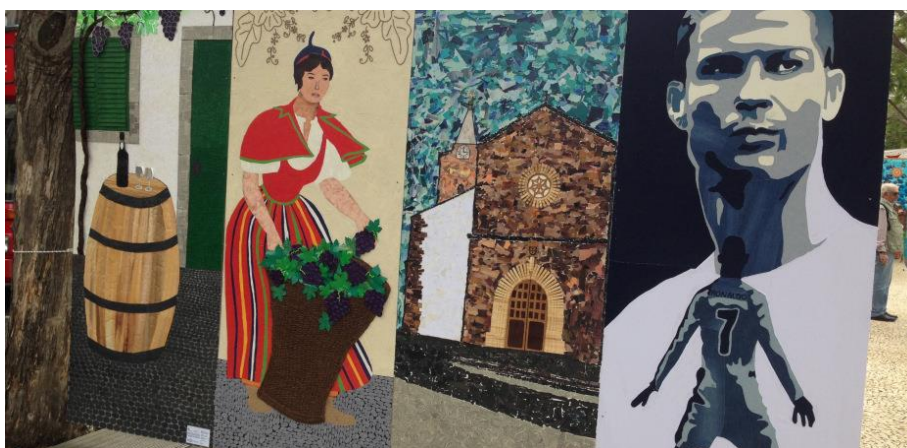
2016-2017 Exposição “Esta nossa brincadeira” – Pintura em tela e em tubos de cartão.

Imagens 23 e 24 – Perspetiva geral do projeto de 2016-2017



2017-2018 – Exposição “Terra à Vista” – pintura colagem e técnicas mistas sobre contraplacado de madeira com 200X100cm.

Imagens 25 – Detalhes da exposição “Terra à vista” – 2018



2018-2019 – “Há Química entre nós” – Às escolas foi solicitada a elaboração de mandalas.

Imagens 26 e 27 – Perspetivas gerais da Exposição de 2019.



2019-2020, adiada para 2020-2021, devido à pandemia. Exposição “The Heart of Art” – Às escolas foi solicitada a construção e pintura de dois balões, com abordagem pedagógica à obra de arte.

Imagens 28 e 29 – Exposição “The Heart of Art”



Em 2021 o projeto Semana das Artes comemorou o seu 10.º aniversário, com um vasto leque de eventos, em que a Exposição Regional de Expressão Plástica, na Placa Central, tem sido uma espécie de capa de rosto, de um megaprojeto, que envolve alunos das áreas e modalidades artísticas de diversos níveis de ensino. Um projeto consolidado, numa Direção de Serviços que comemora também em 2021 o seu 40.º aniversário de existência. No caso da Exposição Regional de Expressão Plástica em 2020-2021 realizou a sua 21.ª edição, mas com 22 anos de existência.

Em 2012-2013 foram introduzidos nesta exposição trabalhos de alunos dos 2.º e 3.º ciclos, com a modalidade de artes plásticas e utentes da educação especial. A participação das escolas do 1.º CEB, situa-se acima dos 90% do total de escolas públicas e privadas da RAM. Segundo informação cedida pela Coordenação Regional, e tendo em conta o balanço feito, em 2021 registou-se 92% de participação de escolas do 1.º ciclo, e participaram ainda a Modalidade Artística de Artes Plásticas (16 projetos) e os CACI⁷ (11 projetos), perfazendo um total de 184 trabalhos em exposição.

Ressalva-se que há um material base idêntico, dado como ponto de partida e entregue em cada projeto, a todas as escolas. Na última edição foi entregue um balão, para que as escolas realizassem o *papel machê*, ou *papietagem* e depois ilustrassem com base num artista, que foi designado por sorteio a cada escola (ver Anexo 2).

O histórico atrás apresentado é justificado pelo facto de este ser o projeto sobre o qual mais incide o acompanhamento pedagógico de projetos, por parte da DRE/DSEA.

⁷ CACI – Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão, que substitui a designação de CAO | Portaria n.º 70/2021 de 26 de março

Neste breve resumo podemos aferir sobre o tipo de trabalho proposto e realizado, assim como as temáticas sugeridas às escolas da RAM. Podemos constatar a diversidade temática e de conteúdos abordados, sendo que a recuperação criativa de materiais de desperdício e a abordagem à obra de arte, são, evidentemente, elementos privilegiados.

Quadro 1 – Síntese das edições da Exposição Regional e do Concurso de Expressão Plástica, de 2011 a 2021.

Ano letivo	Títulos da Exposição Regional de EP	Títulos dos Concursos de EP
2019-2020 2020-2021	“The heart of Art”	“Libertem os brinquedos”
2019-2020	(adiada devido à pandemia)	“Tenho um bicho no meu jardim”
2018-2019	“Há química entre nós”	“Um sonho a cores”
2017-2018	“Terra à vista!”	“Viagem no tempo: as minhas incríveis descobertas”
2016-2017	“Esta nossa brincadeira”	“Um mundo para eu morar”
2015-2016	“Imaginolândia”	“Taralhocos, estrambólicos e esquisitos”
2014-2015	“De que cor é a luz?”	“Imagens que a luz desenha”
2013-2014	“TransFORMA – Intervenção de arte urbana”	“Uma horta de cores” – a partir de uma história de Francisco Fernandes
2012-2013	“H2@rte”	“Há vida na água”
2011-2012	“Estend’ Arte”	“Histórias dos meus avós”
2010-2011	“Vai-se Andando...Um olhar com arte sobre a Europa”	“Olha P’ra mim!” – autorretratos

O enquadramento do histórico da Exposição Regional e Concurso de Expressão Plástica, permitem-nos aqui evidenciar as técnicas e meios de expressão plástica, assim como as temáticas propostas no âmbito destes projetos.

CAPÍTULO II – O ESTUDO EMPÍRICO

1. Caraterização do estudo

Até à última década do século XX, a observação de aulas restringia-se essencialmente à formação inicial de professores (estágios), onde o professor tinha de demonstrar as suas competências profissionais. Era uma ação tacitamente aceite, pois era considerada uma fase necessária e que não se repetiria. Só mais tarde, e especialmente nas duas últimas décadas, esta passou a ser encarada, como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional e organizacional, “(...) um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011, p. 11). A observação de aulas, enquadrada na inspeção educativa, abre uma função avaliativa, analítica, mas sem o propósito de partilha e evolução pedagógica. Esta coexistência de objetivos na observação de aulas levou a que o cunho avaliativo e inspetivo se sobrepusesse muitas vezes ao carácter formativo da supervisão pedagógica. Consequentemente passa a ser encarada, mais como um processo invasivo, do que uma mais-valia para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

No caso da RAM, a supervisão e acompanhamento pedagógico da atividade de Expressão Plástica, no enriquecimento curricular no 1.º CEB, é consequente da replicação do modelo de acompanhamento dos docentes de Expressão Musical e Dramática. No início da atividade, do então Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, nos anos 80, esses docentes eram colocados através de entrevista, sem formação especializada na área. A estes era provida formação contínua e acompanhamento direto da atividade letiva, sendo isso a salvaguarda de que a atividade de música obedecia a determinados critérios mínimos de rigor científico e pedagógico. Só mais tarde abriram licenciaturas na área da Educação Musical e os docentes passaram a ser colocados com a formação base pretendida. Mas o modelo de acompanhamento de proximidade perdurou no tempo, sendo que a estrutura organizacional oficial da SRE/DRE previa já coordenadores concelhios, que faziam esse acompanhamento de proximidade. Estes eram considerados intermediários, entre os docentes colocados nas escolas e a atividade de Coordenação Regional das Áreas Artísticas, sob a alçada do então GCEA, depois DSEAM e atualmente DRE/DSEA. No

caso da Expressão Plástica, este acompanhamento pedagógico passou a vigorar, inicialmente, através de formação contínua (a partir de 1999/2000) e só mais tarde com visitas às escolas, com observação de aulas e registo de observação formal. Esse acompanhamento direto é coincidente com a alteração de modelo de Exposição Regional, feita em moldes de trabalho de projeto. Dado o sigilo ético e profissional, a que esses relatórios eram vetados, não se revertem, neste caso em estudo, como evidência passível de análise do histórico desta supervisão pedagógica. É nesse enquadramento que se fundamentam as opções metodológicas que apresentamos no ponto seguinte.

Tendo em conta o histórico da Coordenação Regional de Expressão Plástica, da DRE /DSEA, e tendo em conta o que refere a literatura, no âmbito da observação de aulas, podemos considerá-la informal (Reis, 2011), que são visitas de curta duração e muitas vezes sem aviso prévio. Este tipo de observação informal tem por objetivo, motivar e valorizar os sucessos, monitorizar as práticas de ensino e proporcionar apoio, caso seja necessário. Este é um método centrado no crescimento profissional e não na avaliação, dado que implica reflexão, através de questões que estimulam a responsabilidade nas opções metodológicas. Este tipo de observação tem as suas limitações, por serem visitas breves e restringirem a compreensão das atividades observadas.

Na atividade de enriquecimento curricular, os docentes especialistas do GR 140, são poucos para suprir as necessidades da totalidade das escolas do 1.º CEB e, ao contrário dos docentes de Expressão Musical e Dramática, não vão a mais do que uma escola. Isto faz com que a grande maioria dos docentes de EP tenha horário com outras atividades, como Apoio e Biblioteca, sendo, geralmente, horários escolhidos em última prioridade nas escolas, dada a diversidade de áreas a lecionar. Esse tem sido um dos fatores que tem impedido uma estabilização do corpo docente na área, sendo recorrente haver um rácio significativo de professores a lecionar pela primeira vez a atividade todos os anos letivos. Tem sido sobre estes docentes, iniciantes na prática da atividade, que incide prioritariamente a supervisão pedagógica, através da observação de aulas.

As atribuições desta Coordenação Regional foram já mencionadas no ponto 4. do Capítulo I do presente trabalho, sendo que um dos projetos principais e o que tem maior visibilidade é a Exposição Regional de Expressão Plástica, inserida no projeto da SRE, “Semana das Artes”, que decorre no mês de junho em vários espaços da cidade do Funchal. A Avenida Arriaga é o palco desta exposição, projeto esse que já se consolidou no panorama regional e a cujo histórico dedicámos o ponto 3. do capítulo anterior. Também no âmbito deste projeto acontecem visitas às escolas, sendo todo este trabalho de

acompanhamento pedagógico de atividades e projetos, o caso em estudo neste trabalho de investigação.

Sendo uma Coordenação com um histórico de 20 anos de atividade, urge a importância de se aferir sobre eventuais contributos dessa supervisão pedagógica, nas práticas da Expressão Plástica, inclusive fazer uma breve análise de potenciais mudanças paradigmáticas, desta atividade no enriquecimento curricular.

A revisão da literatura refere muitas das vantagens e fragilidades da supervisão, pelo facto de ser uma ação que implica interação humana. Outrossim, uma ação que acarreta a criação de estratégias, metodologias e ferramentas que clarifiquem a importância de uma ação que invista de forma permanente e sistemática na melhoria contínua da ação pedagógica, incidindo sobre os mecanismos de compreensão e interpretação dos processos inerentes às práticas. Ajudar a criar novos significados e refletir sobre as práticas, sem paternalismos. Como refere Oliveira-Formosinho (2002), “(...) perceber a supervisão como uma actividade mediadora e não como um processo parental é a chave para fazer emergir novas formas de supervisão.” (p. 88), abrindo assim a possibilidade de uma reconceptualização da Supervisão Pedagógica, para a fundamentar e validar no contexto educativo.

O modelo de supervisão realizado pela DRE/DSEA no âmbito da atividade de Expressão Plástica é enquadrado no âmbito de uma observação de aulas participante ou participada (Estrela, 1994), em que o observador participa nas atividades, mas sem deixar de representar o seu papel de observador. “A observação participada orienta-se para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas nas quais o observado se encontra centrado.” (Idem, p. 35), sendo que assim a observação é vista como um processo formativo, para que os professores encontrem em si mesmos, os mecanismos de auto-observação e avaliação. Reis (2011), refere que costumam coexistir vários tipos de observação de aulas, sejam elas no âmbito da avaliação de Escola ou de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Esta última pressupõe a discussão e partilha de práticas consideradas interessantes, não só para os observados, como para os observadores e para a comunidade em que esta experiência é partilhada. “Neste caso, a observação de aulas e a discussão de informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança.” (Idem, p. 12), numa perspectiva de desenvolvimento mútuo.

2. Metodologia: o paradigma qualitativo e o estudo de caso

Antes de partirmos para uma referência mais centrada nas características e fundamentos teóricos da investigação qualitativa, procuremos enquadrar, em primeira instância, a tradição histórica e como surge e se consubstancia no campo da investigação em educação. Bogdan e Biklen (1994) referem que as origens da investigação qualitativa, se situam de forma incipiente, no século XIX, através do jornalismo de investigação dos Estados Unidos, que se dedicou a analisar os impactos da imigração que deram origem a vários problemas sociais e de saúde pública. As denúncias jornalísticas deram origem a uma necessidade de análise mais aprofundada e, conseqüentemente, a um conjunto de estudos, alicerçados pelo facto de o nascimento das ciências naturais ter estimulado o entendimento do carácter científico da Sociologia. A partir daí vários estudos naturalistas foram realizados não só nos Estados Unidos, mas também na Europa, onde se estudaram as condições de vida social e dos trabalhadores de fábricas. “Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 23), mas a sociologia ainda carecia de rever procedimentos, no fito de se tornar mais científica, dado permanecer na representatividade dos problemas humanos.

O nascimento da Antropologia veio complementar e dar novo fôlego aos estudos qualitativos, com estudos naturalistas e onde nasce o conceito de Cultura e se reforça a importância de estudar essas culturas. Isso, como forma de compreender as relações e interações sociais de determinados povos, em estudos etnográficos, feitos através da observação direta no terreno. Vários estudos experimentais no campo da sociologia e da antropologia, foram-se sucedendo e acompanhando as mudanças sociais, numa evolução da área da investigação qualitativa que ultrapassa as fronteiras disciplinares. Mas o reconhecimento deste modelo de investigação em educação só se veio a verificar no final dos anos sessenta. “A perspectiva positivista que procurava encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos e que privilegiava o método experimental para a construção científica, por um lado, foi responsável pelo advento da Educação enquanto ciência, desde há cerca de um século, por outro, viu-se sujeita a críticas (...) por parte dos adeptos dos paradigmas interpretativo e sociocrítico, que adotaram preferencialmente metodologias

qualitativas de pesquisa.” (Esteves, 2006, p. 103), sendo que a revisão da literatura e os exemplos de estudos qualitativos, que foram emergindo no campo educativo, foram consolidando e validando este método de investigação no campo educativo.

Bogdan e Biklen (1994) exploram as questões frequentes no que concerne à opção pela investigação qualitativa. Analisam a possibilidade de se conjugar a investigação qualitativa e a quantitativa, tendo em conta a cientificidade deste tipo de investigação. A generalização dos dados obtidos e sua a contaminação potencial, pela subjetividade do investigador e pela sua presença no contexto em estudo, são consideradas como fragilidades. No entanto consideram que as vantagens superam os riscos inerentes.

Vilelas (2009) distingue o método quantitativo do qualitativo, em investigação, situando as diferenças ao nível da intencionalidade e da realidade de cada uma delas. Segundo o mesmo, o enfoque dos estudos quantitativos “(...) estão muito direccionados para a explicação e a predição da realidade em estudo,” (p.13), ao passo que os estudos qualitativos “(...) apontam mais para uma compreensão da realidade como fruto de um processo histórico de construção visto a partir da lógica e do sentir dos seus protagonistas,” (Idem. p. 13) e é esse nível de tentativa de compreensão da realidade regional que procura nortear as opções metodológicas aqui apresentadas.

Em educação, a investigação qualitativa, obedece a uma série de características específicas que implicam a descrição e a compreensão dos fenómenos, o significado e o sentido dos mesmos (Sousa, 2005). Por ser uma investigação que aceita um certo grau de subjetividade torna-se ainda mais exigente para o investigador, no sentido da prossecução da validação objetiva de resultados obtidos. Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco aspetos fundamentais de estudos qualitativos, nomeadamente o facto de se basear numa investigação descritiva, que vive das narrativas escritas e objetivas, em contraponto às quantitativas. O interesse pelos processos e não apenas pelos resultados; a análise dos dados por indução, que implica afunilar hipóteses, sem presunção e pré-conceitos pessoais. A importância dada aos significados, que procura a compreensão dos processos e das pessoas envolvidas; e acrescentam que a “(...) fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Idem, p. 47), sendo assim assumido o papel preponderante do investigador participante, no processo da investigação qualitativa.

“Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.” (Vilela, 2009, p. 105), e esta questão da dificuldade de tradução quantitativa de resultados, em análise de fenómenos e contextos

de interação humana, têm sido uma constatação que coloca, muitas vezes, sob questionamento, os resultados das investigações que privilegiam este método. É necessário ao investigador um exercício mais abrangente de análise, que não se foca apenas no que vê, mas que procura estar numa posição de permanente análise e autoanálise, de modo a evitar subjetivar o que analisa, sob um ponto de vista único. Esteves (2006), refere que “(...) a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e investigá-los.” (pp. 105-106), de modo a conferir fiabilidade, inteligibilidade, validade e rigor ao estudo. A análise de conteúdo é das fases em que de esbarra com mais desafios a esse nível, porque não há respostas absolutamente certas e únicas na investigação qualitativa.

Guerra (2006), refere que “(...) não há olhares ingénuos e que os investigadores só vêm aquilo que estão preparados para ver” (p. 36). Isto implica que haja um cuidado extra no paralelo entre a revisão da literatura e a experiência observada no terreno. Com este estudo e o modelo de pesquisa adotado, através de entrevistas semiestruturadas, não se procura uma representatividade estatística, mas uma representatividade enquadrada no universo restrito ao caso de estudo em análise.

A definição da problemática é uma etapa vital na estruturação da investigação. Citando Sousa (2005), “O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (p. 44). E, de facto, é a problemática que nos permite estabelecer metas no desenho de investigação, para encontrar respostas objetivas à pergunta de partida, no âmbito da pesquisa. Vilelas (2009), refere que “(...) o desenvolvimento de uma investigação não pode realizar-se se não estiver explícito aquilo que nos propusemos conhecer. Para tal é sempre necessário distinguir entre o que se sabe e o que não se sabe em relação a um tema para definir claramente o problema a investigar.” (p. 257). No caso particular aqui apresentado a problemática centra-se na análise das práticas pedagógicas relativas à atividade de EP, no enriquecimento curricular do 1.º CEB, tendo em conta o contexto específico de um acompanhamento pedagógico organizado e implementado, através da Coordenação Regional de Expressão Plástica, da DRE/DSEA, com efeitos visíveis na Exposição Regional de Expressão Plástica, inserida na Semana das Artes. Esta premissa levou-nos a analisar e tentar compreender os mecanismos inerentes às práticas pedagógicas da atividade, procurando aferir a relação direta e indireta dessas práticas, com a legislação e documentos em vigor, cruzando com o que refere a literatura, no âmbito da

Supervisão Pedagógica e da educação artística (Expressão Plástica), fundamentando sempre as inferências do contexto específico em estudo.

Tendo em conta o tema da presente investigação, a problemática em estudo e outrossim a realidade específica e complexa da rede escolar da RAM, as opções metodológicas recaem num estudo de caso (Sousa, 2005; Stake, 2009; Yin, 2005) procurando analisar um grupo seletivo de docentes de escolas do 1.º CEB, com uma recolha aprofundada de dados que permitiu descrever, explicar e avaliar a questão em estudo. Sintetizando o que atrás foi mencionado, é objetivo desta investigação: 1) aferir sobre as eventuais influências da atividade de acompanhamento pedagógico de atividades e projetos, realizada através da DRE/DSEA, nas práticas pedagógicas dos docentes de EP no enriquecimento curricular; e 2) compreender e analisar os mecanismos inerentes às planificações e práticas pedagógicas de EP, procurando evidências que consubstanciem a relação com a supervisão pedagógica efetuada por esta Direção Regional. Esta análise será feita através da verificação da correspondência, direta e indireta, das práticas pedagógicas com a legislação e documentos em vigor, cruzando com o que refere a revisão da literatura no âmbito da Supervisão Pedagógica e da educação artística (Expressão Plástica / Artes Visuais), fundamentando sempre as inferências do contexto específico em análise.

Ao longo do presente estudo procuraremos focar-nos na procura de dados que permitam interpretar as questões em estudo. Poderá a atividade de Acompanhamento Pedagógico de atividades e projetos, efetuada através da DRE/DSEA, influenciar as práticas pedagógicas dos docentes de EP? Que resultados práticos se podem evidenciar desse Acompanhamento/Supervisão? Que peso têm os projetos e concursos promovidos por este organismo oficial, nas planificações e nas práticas da atividade?

Com este enquadramento reforçamos a relevância do estudo de caso agora apresentado. Existindo uma estrutura organizada e em que a supervisão pedagógica assume um papel preponderante, reveste-se de utilidade estudar os seus contributos pedagógicos, no contexto em estudo.

A revisão da literatura refere que, em estudos de caso, a área de estudo, tópico ou situação a estudar, são delimitadas e implicam aprofundamento exaustivo e analítico de diversos pormenores do contexto observado. Sousa (2005) refere que num estudo de caso “(...) procura-se essencialmente a compreensão do seu funcionamento. As causas são as relações entre os factos e os acontecimentos.” (p. 140), definindo assim a importância de uma série de procedimentos sequenciais que parte da análise para a compreensão e concetualização teórica do caso observado. A ênfase é dada assim à interpretação analítica,

procurando maximizar o que podemos aprender, mas assumindo a posição deliberada de colocar em questão as interpretações individuais, dado que a obrigação primária do investigador é compreender o caso estudado, evitando enviesamentos de representações subjetivas. Nessa linha de pensamento Stake (2009) refere que “A investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos.” (p. 20) e acrescenta “O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem” (Idem, p. 24). Com estas referências o que precisamos destacar nesta investigação qualitativa são as ideias e contributos de que o caso em estudo se pode revestir, para outros estudos em campos similares.

Num estudo de caso há a necessidade de definir bem as questões analíticas que serão aprofundadas com o estudo, centrando na maioria das questões de partida em “como” e “por que” (Yin, 2005), procurando encontrar interações entre acontecimentos e factos sobre os quais o investigador tem uma posição passiva. O investigador assume a posição de explorar, descrever e explicar o caso observado. Para Bento (2015) o estudo de caso tem três finalidades essenciais que são, “fornecer descrições”, “proporcionar explicações” e “fornecer avaliações” e “destina-se à compreensão profunda de uma realidade singular” (Idem, p. 69) reforçando assim a pertinência de que se reveste este método no estudo aprofundado, num caso de estudo.

Os autores citados na revisão da literatura referem vantagens e desvantagem da opção pelos estudos de caso na investigação qualitativa em educação. Sousa (2005) aponta a “(...) impossibilidade de estabelecer generalizações, colocando deste modo em causa a sua utilidade científica” (p. 139), e vai mais além referindo a dificuldade ao nível da validação de dados observados de um ponto de vista único e em condições irrepetíveis. Bogdan e Biklen (1994) referenciam as dificuldades éticas inerentes ao estudo e isso tem a ver com o acesso ao campo privado da investigação, que implica o cumprimento de uma série de procedimentos protocolares, a preservação da identidade de entidades e do grupo profissional em estudo. Isso implica o cumprimento inerente a normas de conduta, desde a primeira abordagem, durante todo o processo de investigação e na objetividade das conclusões do estudo, de modo a manter a confidencialidade na identificação direta e indireta dos sujeitos e entidades envolvidas na investigação e na respetiva proteção de dados pessoais. Tudo isto se alinha com a legislação em vigor, mais especificamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU), 2016/679 do Parlamento e do Conselho,

de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas singulares, no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à sua livre circulação.

Em contraponto, o foco do investigador na problemática de um estudo de caso, é considerado uma vantagem, pois permite análises exaustivas e mais detalhadas dos casos sob investigação. Permite maior critério na organização cronológica do estudo, assim como na seleção dos instrumentos de recolha e de validação dos resultados obtidos. Num estudo de caso o examinador tem de ser paciente e reflexivo, observar discretamente para não contaminar o campo de investigação de modo a manter a validade do constructo e é nesse sentido que se fundamenta a opção metodológica do presente estudo.

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjetividade do sujeito.” (Vilelas, 2009, p.106), sendo que o caso específico em estudo, situa-se ao nível da análise e compreensão dos mecanismos inerentes às práticas pedagógicas de EP e por isso a investigação é do tipo naturalista no sentido da observação, objetiva e, desejavelmente, neutra, dos dados, pessoas e factos no contexto onde a pesquisa é realizada, sem qualquer intervenção direta do investigador.

Os métodos de investigação qualitativa têm pontos comuns. Vilela (2009), citando Boyd (1993), refere alguns, como a abordagem holística das questões, tendo em conta a complexidade das relações humanas, a experiência humana como foco, o contacto com as pessoas nos seus contextos habituais, o alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos empíricos, a narrativa pessoal produzida pelos próprios, que é a base de recolha de dados (Vilela, 2009, pp.106-107). Considera-se que o investigador qualitativo “(...) enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (Stake, 2009, p. 12), é por isso que esta opção foi considerada assertiva neste caso particular, em estudo.

Existem muitos preconceitos em relação ao estudo de caso, pelo facto do investigador, fazer parte do terreno da ação ou de estar presente no terreno e ter o potencial de distorção dos factos pela subjetividade e conceitos inatos. Isto conduz muitas vezes à dificuldade de aceitação da análise empírica e potencialmente afetiva, do investigador que podem não fornecer os dados para uma generalização científica dos resultados estudados. Aqui abrimos um parêntesis para referir que o investigador foi, entre 2003 e 2017, coordenador regional de expressão plástica, na então DSEAM, tendo iniciado o presente estudo ainda nessa função. Como refere Vilela (2009), “(...) quando a explanação é a «alma» de um estudo, o estudo de caso pode ser uma desvantagem, mas quando o

objectivo é a compreensão e a extrapolação da experiência, a desvantagem desaparece.” (idem, p. 141) e é nesse alinhamento que se ajustam as linhas investigativas do presente estudo, dado procurar-se aferir factos, baseados em evidências objetivas, que desalinhem eventuais parcialidades na investigação. Citando ainda Vilela, 2009, “Para se discutir os estudos de caso, devem ser considerados três aspectos: a natureza da experiência, enquanto fenómeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização desses mesmos estudos.” (Idem, p. 140). Todos estes pressupostos foram considerados ao longo deste trabalho.

Uma das vantagens de recorrer a um estudo de caso é a “sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (Yin, 2005, pp. 26-27), e por isso essa é a opção que considerámos pertinente para a presente investigação, que implica estudar potenciais efeitos da Supervisão Pedagógica, observadas nos resultados das práticas letivas. Tudo isto, através de um estudo mais ou menos exaustivo, procurando evidenciar o modo como algumas orientações, designadamente o acompanhamento pedagógico de projetos, a formação contínua, os regulamentos da Exposição e concursos, se refletem nos discursos dos docentes e nas práticas pedagógicas.

3. Opções do estudo: sujeitos e dados do contexto

O grupo de sujeitos sobre os quais recaiu a opção de fazer as entrevistas, foram docentes especialistas que lecionam exclusivamente a Expressão Plástica, ou seja, docentes do GR 140, colocados em Quadros de Escola públicas da RAM, dos municípios do Funchal, Câmara de Lobos e Ribeira Brava. São nestes municípios que se encontram as escolas com maior número de alunos e que permite que os docentes tenham horário completo nessa atividade. Abrimos aqui um parêntesis para referir que foi analisada a lista pública de colocação de docentes da DRAE (2020-2021) e cruzando com a relação de docentes a lecionar efetivamente a área. Os dados que se extrapolam são que há um total de 22 professores colocados em Quadro de Escola pelo GR 140, mas apenas 13 estão a lecionar efetivamente a área. Mais acresce o facto de 3 desses serem professores de apoio à Coordenação Regional de Expressão Plástica, acumulando a função docente, na escola respetiva.

A dimensão das escolas e a longevidade dos docentes a lecionar esta área foram o alvo e o enfoque da opção de seleção dos entrevistados. Este critério deve-se ao facto de estes terem maior experiência na área e conhecerem com mais rigor as orientações e funcionamento da Coordenação Regional de Expressão Plástica, da DRE/DSEA. Para o contraponto de perspetivas analíticas, foram igualmente considerados essenciais, fazer-se entrevistas a docentes integrados nessa Coordenação, sendo que, assim salvuardamos uma visão bilateral das questões e do caso em estudo.

Para complementar a análise a que nos propusemos, foram considerados documentos e legislação em vigor, que são alvo de análise no Capítulo IV deste trabalho.

Sobre a atividade de enriquecimento curricular de Expressão Plástica, e tendo em conta a especificidade da RAM, temos de ter presente que esta é uma atividade extracurricular, com tudo o que isso implica. Não sendo uma atividade de frequência obrigatória, abrange a maioria dos alunos do 1.º CEB, mas não, garantidamente a totalidade dos alunos da RAM. Isto depende da organização de cada escola e dos horários definidos para a atividade. Esta ressalva tem a ver com o facto de, que quando a atividade ocorre no final do dia ou no início do turno da manhã, os encarregados de educação, ou vão buscá-los mais cedo ou levam mais tarde, respetivamente. Com isso a cobertura a 100% dos alunos, na Expressão Plástica, não está salvuardada.

Relativamente aos procedimentos formais, para a realização da investigação, foi solicitado o consentimento à DRE/DSEA, para a realização do estudo, incidindo sobre os docentes atrás assinalados. A documentação: protocolo de consentimento DRE/DSEA, protocolo de consentimento para a realização das entrevistas e respetivos guiões podem ser consultados nos Apêndices (1 a 5) da presente investigação.

Dos 6 docentes do GR 140, de 6 escolas, convidados a participar no estudo e a responder à entrevista, 5 responderam afirmativamente e os 2 professores de apoio à coordenação Regional da Expressão Plástica, também se disponibilizaram em colaborar no estudo. Estas opções permitem, em nosso entender, o estabelecimento de um contraponto das partes e dos pontos de vista analisados, tanto a perspetiva de quem está no terreno, nas escolas, como de quem está inserido no papel e ação da Coordenação Regional de Expressão Plástica, da DRE/DSEA.

Sobre este grupo de 5 docentes, decidiu-se realizar as entrevistas semiestruturadas, sendo que, tendo em conta os números acima apresentados, representam 50% do total de professores especialistas da área. Na tabela seguinte procurámos registar os dados essenciais que caracterizam, individualmente, os entrevistados do GR 140.

Nesta caracterização considerou-se o género, a idade dos entrevistados, a formação académica e o tempo de serviço em exercício exclusivo no GR 140. No caso dos docentes de apoio à Coordenação Regional de Expressão Plástica, foi considerado o tempo em exercício nessa função, na DRE/DSEA.

Quadro 2 – Caracterização dos Entrevistados – Docentes do GR 140

Entrevistado	Género	Idade	Formação académica	Tempo Serviço no GR 140
A	F	44	Licenciatura em 1.º Ciclo, EB	5 anos
B	F	48	Licenciatura em 1.º Ciclo EB	5 anos
C	F	64	Licenciatura em 1.º Ciclo EB	12 anos
D	F	42	Licenciatura em 1.º Ciclo EB	12 anos
E	F	44	Licenciatura em 1.º Ciclo, EB, Variante EVT	12 anos

Os entrevistados do GR 140 são todos do sexo feminino e têm entre 42 e 64. Apenas um tem formação académica específica na vertente artística, em Educação Visual e Tecnológica (EVT). Três dos entrevistados estão a lecionar, oficialmente, no GR 140, desde a sua criação legal, há 12 anos e 2 estão no Grupo há 5 anos.

Relativamente aos docentes de apoio à Coordenação de Expressão Plástica, da DRE/DSEA entrevistados, (Quadro 3), são também do sexo feminino e com idades entre os 41 e os 55 de anos. Ambos fazem parte da equipa de Coordenação há 4 anos.

Quadro 3 – Caracterização dos Entrevistados – Docentes de apoio à Coordenação DRE/DSEA

Entrevistado	Género	Idade	Formação académica	Tempo Serviço na Coordenação
1	F	41	Licenciatura em 1.º Ciclo, EB	4 anos
2	F	55	Licenciatura em 1.º Ciclo EB	4 anos

Foi sobre este grupo de docentes que se decidiu realizar as entrevistas. “A vantagem essencial da entrevista reside no facto de serem os próprios actores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela sua natureza, é quase impossível observar de fora” (Vilelas, 2009, p. 279). Sendo assim salientada a relevância da seleção dos entrevistados atrás elencados.

4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Em relação a instrumentos e métodos de recolha e análise de dados foram considerados: a análise documental (Sousa, 2005) e as entrevistas.

Do ponto de vista do sujeito interrogado, as entrevistas em profundidade exigem-lhe um processo de totalização através do qual procurará dar consistência a racionalidades dispersas, a estratégias flutuantes e temporais, enfim, à sua vida tal como ele a concebe nesse momento. (Guerra, 2006, p. 19).

Sobre como interrogar, Guerra, 2006, referindo-se a vários autores da revisão da literatura, refere que “(...) numa metodologia indutiva, a verbalização franca por parte do entrevistado (...) é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas.” (p. 51). No entanto o entrevistador não pode perder o foco no que está a investigar e quais as questões-chave, para ser diretivo no encaminhamento da entrevista e para a obtenção de respostas para as questões em análise. “Claro que se pretende uma relação de neutralidade face ao conteúdo do que é dito, mas a ética da relação estabelecida nas entrevistas é comunicacional e não apenas racional, pelo que se revelam fundamentais as capacidades de empatia e interação humana.” (idem, p. 52), sendo aqui destacados os princípios de estabelecimento de uma relação de confiança e neutralidade, face a juízos de valor.

Os inconvenientes ou desvantagens desta técnica de recolha de dados, é que nas entrevistas, os entrevistados dão sempre o seu ponto de vista pessoal a imagem que tem das coisas também elas de forma subjetiva e única (interesses, preconceitos, estereótipos). Até a autoimagem, pois há quem, de si, tenha imagem distorcida ou idealizada. A Entrevista guiada ou semiestruturada, orienta-se por uma lista de pontos de interesse e tem “(...) a vantagem de permitir um diálogo mais profundo e rico, de apresentar os factos em toda a sua complexidade, captando não só as respostas dos temas eleitos, como também as atitudes, os valores e as formas de pensar dos entrevistados, às vezes inacessíveis por outras vias.” (Vilelas, 2009, p. 282).

O investigador parte sempre de algumas ideias e informações prévias para uma investigação. Há referentes teóricos, conhecimentos no contexto, mas à medida que se

desenvolve a investigação as premissas ganham novo sentido e rigor fundamentado. Isto faz parte do caráter dinâmico do processo de conhecimento. À medida que a investigação prossegue, os dados recolhidos podem também condicionar e redirecionar o rumo da investigação. “Por dados entendemos cada um dos elementos de informação a que recorreremos durante o desenvolvimento de uma investigação e na base dos quais, convenientemente sintetizados, poderão extrair-se conclusões de relevância em relação ao problema inicial.” (Vilelas, 2009, p. 236), e este estudo qualitativo procura não descurar dados que nos possam provocar reflexão ou questionamento, relativamente às questões inicialmente elencadas e a que nos propusemos dedicar.

Ultrapassada a questão relacional, o investigador não pode negligenciar que o importante é identificar lógicas de pensamento, racionalidades, referências ao invés de querer comprovar teorias definidas *à priori*. O desafio é saber como atribuir rigor à investigação, como passar da linguagem do senso comum para o conceito, que possa legitimar, validar os resultados da investigação. Este estudo pode e deve ser entendido como um questionamento a partir de conceitos e argumentos usados pelos sujeitos entrevistados, num estudo exploratório, que procura a devida fundamentação que o desvie, ao máximo, de inferência ditadas pelo ponto de vista único do investigador.

Entre alguns dos questionamentos sobre a metodologia compreensiva, na análise de conteúdo, coloca-se a epistemologia da relação entre o entrevistador e o entrevistado que pode colocar em causa a objetividade na análise. Parafraseando Guerra (2006), o grau de subjetividade é, todavia, contraposto, pelo potencial interpretativo do conteúdo, relacionado com o contexto social, que vai para além dos inquéritos de resposta condicionada (p. 12), como acontece com os inquéritos por questionário ou outros, de resposta mais direcionada.

“Seja qual for o método em ensaiar, nas entrevistas compreensivas os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados, uma postura muito diferente da dos entrevistados nos métodos de pesquisa mais cartesianos, que são reduzidos à posição de informadores objectivos.” (Guerra, 2003, p. 8), no entanto, este modelo de pesquisa é muito exigente e levanta uma série de questões, a que o investigador não pode ser alheio. Questões como a veracidade do que o sujeito entrevistado é portador, a generalização que a amostra é capaz de gerar e como se pode dar conta da multiplicidade de perspectivas individuais, obriga o investigador a ver para além do que é dito e visível: os gestos os silêncios, podem ser interpretados à luz de uma linguagem inaudível, como a corporal. O processo de construção do conhecimento é, portanto, diferente das pesquisas dedutivas e indutivas. A

análise compreensiva e dedutiva de conteúdo, dá mais espaço para interpretação e inferências, apesar dos riscos e fragilidades, sendo essa a opção no presente estudo, em detrimento de uma abordagem hipotético-dedutiva.

4.1. As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram a opção considerada mais assertiva no presente estudo. “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Apesar de se perder alguma espontaneidade no tratamento dos temas, por parte do entrevistado, dirigir a entrevista facilita o trabalho do investigador, desde que não seja demasiado rígido a ponto de se desvirtuar do modelo qualitativo da investigação.

Em termos relacionais a entrevista exige muito do investigador, pois este tem de assumir uma postura ética e profissional, tem de ter uma certa capacidade relacional e saber orientar a entrevista. A opção pela entrevista semiestruturada ou guiada, prende-se com o facto de se procurar uma objetividade pragmática, procurando focar nas questões em estudo. Procurámos não condicionar o desenvolvimento flexível das entrevistas, mas mantendo o fito nas questões em análise, para se evitar elevados graus de dispersão. Em nosso entender, essa opção permitiu-nos direccionar os dados recolhidos para os objetivos da investigação.

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que assume importância relevante numa investigação qualitativa, dado que concorre para “(...) o objectivo de compreender os sujeitos com base nos seus próprios pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54). No presente estudo, estas foram semiestruturadas e para o efeito foi feito o guião, com uma série de questões colocadas aos 5 docentes de EP e a 2 professores de apoio da Coordenação da DRE/DSEA. Este instrumento de recolha de dados é pertinente, tendo em conta os destinatários da mesma, dado que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (idem, p. 134). No caso particular as questões foram enunciadas para respostas abertas e que procuram relacionar as práticas da atividade, as implicações do acompanhamento pedagógico de projetos, a observação de aulas, o grau de envolvimento

dos alunos nas atividades e a diversidade de técnicas e meios explorados, na atividades de Expressão Plástica, no enriquecimento curricular.

Sobre a construção do guião de entrevista, procurámos a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comportava, não dispersando dos objetivos que decorrem da problemática da investigação. Um dos aspetos tidos em conta nesta investigação foi também a escolha, o mais neutra possível do local de realização das entrevistas, para que os entrevistados se sentissem mais à vontade, garantindo assim um partilha mais confortável, espontânea e fiável das representações e conceções dos mesmos.

Sobre os Guiões de Entrevista, focámos nas 2 grandes questões da investigação, assinaladas no ponto 1, do Capítulo I. No que concerne às questões relacionadas com o **objetivo 1 – imagens e conceções sobre o acompanhamento e a Supervisão Pedagógica (SP)**, procurámos enquadrar as conceções sobre o termo Supervisão Pedagógica, em contraponto com o acompanhamento pedagógico feito pela DRE/DSEA. Procurámos evidências ou coerências e incoerências de discurso relativamente a alterações de práticas, por influência direta dessa ação.

As questões do guião, neste alinhamento (1), foram as seguintes:

- Motivações para estar no GR 140.
- O que entende por Supervisão Pedagógica (SP)? Como vê o papel da SP nas escolas?
- Como vê o papel da Coordenação Regional de Expressão Plástica (CREP) nas atividades de enriquecimento curricular nas escolas? Que relação tem enquanto docente do GR 140 com a coordenação?
- Já alguma vez recebeu visita da CREP em aulas suas? Se sim, como relata essa experiência? O que gostaria de destacar?
- Mudou alguma coisa na sua prática depois desse acompanhamento?
- Relativamente aos projetos regionais (exposição e concursos), como os descreve e que relevância têm nas suas práticas de EP?
- Que tem a dizer sobre a Exposição Regional no espaço público, inserida na Semana das Artes?
- Tem outra perspetiva sobre como a SP poderia funcionar?
- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Relativamente às questões relacionadas com o **objetivo 2 – mecanismos inerentes à planificação versus práticas pedagógicas**, procurámos aferir sobre a relevância atribuída à Exposição Regional no espaço público; qual o espaço ocupado nas planificações individuais, relativamente aos projetos e concursos de Expressão Plástica; o alinhamento com as orientações curriculares e o Plano Anual de Atividades da Escola (PAA), sem descurar o questionamento sobre as conceções individuais acerca da importância da área e o seu enquadramento na comunidade educativa.

As questões do guião, neste alinhamento (2), foram as seguintes:

- Na sua prática pedagógica, que papel tem a planificação das atividades?
- Quando planifica a sua ação pedagógica que aspetos ou orientações tem em atenção?
- Que papel têm os Regulamentos da Exposição e Concursos de EP/CREP na sua planificação?
- Costuma dar *feedback* da sua planificação à CREP?
- Como descreve as suas aulas? E os seus alunos?
- Costuma fazer formação contínua? Que relevância tem isso na sua prática letiva?
- Como acha que a Comunidade Educativa da sua escola vê a atividade de EP? E a comunidade em geral?
- Que dificuldades/entraves aponta na sua ação pedagógica?
- O que mais gosta na sua prática letiva?
- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

As mesmas questões foram reformuladas no sentido de serem aplicadas aos entrevistados da DRE/DSEA, ou seja, a docentes de apoio à Coordenação Regional de Expressão Plástica. Procurámos pontos de vista cruzados sobre os mesmos itens em estudo. Sendo que abaixo podemos aferir essa adaptação das questões. Apenas no objetivo 1, os docentes do GR 140, têm mais uma questão e que se prende com as motivações para estarem no Grupo.

Questões relacionadas com o objetivo 1

- Como vê o papel da Coordenação Regional de Expressão Plástica (CREP) nas atividades de enriquecimento curricular nas escolas?

- O que entende por Supervisão Pedagógica (SP)? Como vê o papel da SP nas escolas?
- Que tipo de supervisão pedagógica realiza a CREP?
- Como é que a CREP planifica as visitas de supervisão às escolas?
- A que é dado primazia na observação? Como é dado *feedback* aos docentes?
- Como costumam reagir os professores a essa experiência de observação de aulas? O que gostaria de destacar?
- Têm alguma evidência de mudanças de práticas depois desse acompanhamento?
- Relativamente aos projetos regionais (exposição e concursos), como os descreve e que relevância têm nas práticas de EP no enriquecimento curricular?
- Que tem a dizer sobre a Exposição Regional no espaço público, inserida na Semana das Artes?
- Tem outra perspetiva sobre como a SP poderia funcionar?
- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Questões relacionadas com o objetivo 2

- A CREP dá alguma orientação aos docentes para a planificação das atividades?
- Como se processa a formação contínua de docentes (temáticas e práticas)?
- Os docentes costumam dar *feedback* da sua planificação à CREP?
- Que papel acha que os Regulamentos da Exposição e Concursos de EP/CREP têm nas planificações e práticas docentes?
- Como acha que a Comunidade Educativa e a comunidade em geral vêm a EP?
- Como acha que os docentes vêm a formação contínua orientada pela DRE/DSEA/CREP?
- Que dificuldades/entraves aponta na sua ação enquanto membro da CREP?
- O que acha que mais contribui para que os docentes se mantenham nesta área? Ou saiam para outras atividades?
- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Na análise de conteúdo das entrevistas serão adiante analisadas as categorias distinguidas em cada um destes objetivos, procurando não vendar o entendimento a tópicos e reações comportamentais, introduzidas pelos entrevistados. Procuraremos evitar a ilusão introduzida pelo investigador, referida como fragilidade na revisão da literatura, tentando

objetivar, tanto quanto possível, a subjetividade inerente. Será necessário comparar documentos e informações diversas que implicam uma análise interpretativa ou hermenêutica das ideias apresentadas (Sousa, 2005).

Vilela (2009), refere a importância de integrar o problema de investigação dentro de um âmbito que lhe dê sentido, uma espécie de “Marco Teórico”, que incorpore conhecimentos prévios que sejam úteis ao trabalho. O caráter dinâmico do processo de construção do conhecimento, é uma premissa que não pode ser negligenciada, pois só assim “(...) é que poderá julgar-se então a importância de abordar o trabalho de investigação tendo como ponto de partida uma sólida perspectiva teórica, que traga explícitos os conceitos e pressupostos que dão origem à investigação” (Vilela, 2009, p. 257).

4.2. A análise documental e de conteúdo

Numa investigação “os dados são simultaneamente as provas e as pistas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149), são o material em bruto recolhido para análise e que servem como referentes que protegem a escrita, evitando-se assim a especulação infundada e meramente subjetiva. O conhecimento do investigador sobre o assunto em estudo contribui também, em grande medida, para a fiabilidade dos dados recolhidos.

Segundo Vilela (2009), “Na abordagem qualitativa não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados, que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia, ou com o «vale tudo»” (p. 107), sendo esta outra fragilidade que deve ser transformada em oportunidade, desde que a análise factual se assuma de seriedade e com o foco bem dirigido para as questões que norteiam o território da investigação assumida. Um pensamento e método de análise convergente para as questões em estudo, mas sem perder a divergência enriquecedora que o questionamento permite, sempre alicerçada com a revisão da literatura.

Numa investigação qualitativa os dados são analisados de forma indutiva, não procurando comprovar hipóteses previamente formuladas, mas analisando os dados, os comportamentos no contexto e as narrativas individuais. A partir daí o investigador vai formulando perspetivas e interrogações, à medida que os dados se vão agrupando em categorias e por lógicas conexas. Este processo é uma abstração complexa, que implica

atenção e foco redobrado por parte do investigador, que questiona, em contínuo com os sujeitos do contexto.

A análise de conteúdo pressupõe o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face ao objeto de estudo. Genericamente, e segundo Esteves (2006), “(...) a categorização é a operação através da qual os dados (...) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes” (p. 109), no âmbito e ao serviço dos objetivos inicialmente formulados na investigação.

O quadro teórico ou concetual é relevante na hora de categorizar ou classificar os itens da análise de conteúdo. No entanto as categorias são passíveis de serem remodeladas, dado o seu caráter potencialmente instável, que se vai consolidando à medida que novos dados vão sendo considerados. Segundo Bardin (2008), categorizar bem implica o “princípio da exclusão mútua”, que parte do pressuposto que o mesmo elemento não se pode enquadrar em mais de uma categoria, para se evitar confusões e ilusões que deturpem os resultados da análise. O mesmo autor refere, como essencial, que a categorização obedeça aos princípios de homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, assim como de produtividade, ou seja, devem ser adequadas e pertinentes, para que possam produzir resultados férteis em inferências e novos dados (pp. 147-148). Esteves (2006), reforça que a categorização do conteúdo das entrevistas deve ser baseada em regras explícitas de codificação. Acrescenta que “(...) a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” (p. 108).

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo divide-se em três fases distintas: a (1) **pré-análise**, onde se organizam as ideias e o material recolhido, de modo a conduzir a um esquema e plano de análise; (2) **a exploração do material**, onde se aplicam as ideias e decisões tomadas na organização dos dados e que é considerada morosa e que “(...) consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas (...)”, (p. 127), sem perder o foco do tema em análise; e uma terceira fase que se refere ao (3) **tratamento dos resultados**, à inferência e à interpretação. Fase esta em que se estabelecem quadros de resultados que põem em relevo as informações organizadas. Relevante é acrescentar que “Qualquer análise

objectiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, através de operações conducentes a resultados de confiança” (Bardin, 2008, p. 44).

Bardin (1977), caracteriza a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos subtis que requerem do investigador a tarefa paciente de «desocultação» para chegar à dedução e às inferências do que é analisado e que é muito subjetivo (p. 11). O mesmo autor refere que “O analista é um arqueólogo que trabalha com vestígios (...)”, (idem, p. 41), a partir dos quais faz inferências até chegar à interpretação. Inferir é deduzir de maneira lógica e tendo em conta os princípios orientadores que estão no eixo da investigação. O foco deambula entre aquilo que responde ou está alinhado com esses princípios e as questões que se podem levantar, para outras vias de análise paralela.

A análise de conteúdo enquadra-se na metodologia qualitativa que se afirmou no campo educativo nas últimas três décadas, ainda que sob alguma controvérsia e confronto com as pesquisas quantitativas. Esteves (2006), alude a que, se as pesquisas neste âmbito não forem bem dirigidas e, tendo em conta o seu grau de subjetividade, pode reverter-se em espécie de simulacros da ciência, que não acrescentam prestígio académico e social no campo da investigação (p. 105). É preciso pois ao investigador reconhecer o carácter limitado dos progressos, dado que não se pode generalizar estudos centrados neste método. A análise de conteúdo é considerada assim um processo de tratamento dos dados, um conjunto de técnicas, que tem as suas limitações.

No âmbito do presente estudo foram recolhidos dados a partir das entrevistas realizadas a docentes do GR 140 e a docentes de apoio à Coordenação Regional. Foram igualmente tidos em conta os documentos legais de referência, as orientações curriculares, os Regulamentos da Exposição e concursos de Expressão Plástica, as planificações dos docentes entrevistados e o histórico da Exposição Regional. Foram esses dados e documentos que se considerou relevante no enquadramento deste estudo.

Quando nos referimos à análise documental, o objetivo da mesma é tentar conhecer melhor os documentos que têm pertinência, para o cruzamento de dados e compreensão mais abrangente do tema em estudo. Os documentos acima mencionados foram aqueles sobre os quais incidiu a nossa atenção.

A relevância da análise documental, prende-se com o facto de se tentar introduzir algum valor acrescentado à análise qualitativa, aproximando-a de maior rigor científico nas eventuais ilações daí advindas. A seleção de documentos segue a lógica daquilo que, Esteves (2006), refere como sendo a “(...) constituição do *corpus* documental” (p. 112) e que basicamente se reverte numa lógica da seleção documental existente, sem descurar o

princípio da homogeneidade. Neste caso debruçámo-nos sobre três documentos de referência ao nível das orientações curriculares, do Ministério da Educação, para 1.º CEB. Incidimos também a nossa análise nos documentos de referência regional, no âmbito da DRE/DSEA, da qual depende, organicamente, a Coordenação Regional de Expressão Plástica. Neste caso dedicamos esforços a compreender a organização de conteúdo orientador, nos regulamentos, tanto da Exposição Regional de Expressão Plástica como do Concurso de Expressão Plástica.

A análise documental recaiu também numa observação, mais cuidada, das planificações dos docentes entrevistados no âmbito desta investigação, assim como à análise de conteúdo das entrevistas. Esta seleção documental está alinhada com as questões em análise na presente investigação qualitativa, em que, e resumidamente, se procuram aferir eventuais influências do acompanhamento pedagógico de atividades e projetos de Expressão Plástica, nas práticas letivas dos docentes nas escolas.

Em alinhamento com o que refere a revisão da literatura, e dado que não há fórmulas ou exemplos pré-definidos, no âmbito da investigação qualitativa em educação, optámos pelo esquema que apresentamos mais adiante. As categorias nascem, não só a partir dos objetivos, mas enquadradas nas respostas dadas pelos entrevistados. Depois de transcritas atribuímos uma numeração a cada categoria, a que fizemos correspondência direta nas margens esquerda e direita das entrevistas transcritas, de modo a não desviar da ideia do princípio de «exclusão mútua», defendida por Bardin 2008 (pp.147-148), uma condição que estipula que o mesmo elemento não pode caber em mais de um compartimento de categorias, para se evitar ambiguidades.

4.3. A triangulação e discussão de resultados

A interpretação “é uma parte essencial de toda a investigação” (Stake, 2009, p. 24), e por isso que é considerada o ponto fulcral de uma investigação qualitativa. É a interpretação, por parte do sujeito investigador, que esteve no campo de ação recolhendo informações de forma sistemática, que permitirá a este tirar conclusões úteis ou levantar outras questões. A interpretação implica organização metódica das informações recolhidas, categorizadas, com notas e inferências de modo a permitir a maior fidelização possível da análise das questões da investigação (Bento, 2015). Para levar isto a bom porto, procurámos abarcar enquadramentos legais, análise documental, análise de conteúdo das

entrevistas semiestruturadas, sem descuidar o enquadramento teórico preconizado na revisão da literatura.

Quando se aborda este tópico referimo-nos essencialmente a cogitações sobre a importância, rigor e base científica dos documentos em análise (Sousa, 2005). A triangulação é uma opção oportuna por estarmos a considerar “o uso de múltiplos métodos ou perspectivas na recolha e interpretação de dados sobre algum fenómeno (...)” (Bento, 2011, p. 64). Ainda para o mesmo autor, numa outra publicação, “A triangulação possui o mérito de conferir robustez e consistência à validade de uma investigação de carácter qualitativo, identificando inconsistências e contradições” (Bento, 2015, p. 85) e vai mais além dizendo que esta “(...) permite que o investigador seja mais crítico, e mesmo cético, face aos dados recolhidos” (Idem, p. 87). A triangulação permite assim aumentar a validação de considerações tecidas (Stake, 2009), discutindo-se os resultados, com base nos dados obtidos na análise documental e de conteúdo e cruzando com o que referem os autores seminais, considerados na revisão da literatura. Este cruzamento de informação torna-se assim numa fase complexa da investigação, em que se procuram relações entre os dados obtidos e o enquadramento teórico efetuado. Neste considerando, procurámos adotar procedimentos de reflexão, para encontrar a validade dos dados observados e assim tentar minimizar a deturpação e os equívocos subjetivos do investigador, anteriormente referidos.

Na discussão de resultados procurámos relacionar o enquadramento teórico referente ao ensino das Artes Visuais, com a análise documental, em especial com o cruzamento entre os três principais documentos de orientação curricular, publicados desde 2001: a Organização Curricular e Programas, 1.º CEB (2001), as Metas de Aprendizagem (2009) e as Aprendizagens Essenciais | Perfil do Aluno (2018). Acreditámos que esta análise comparada poderia ser útil para a compreensão das opções metodológicas apresentadas nas planificações dos docentes, entrevistados no âmbito da presente investigação, referentes ao ano letivo 2020/2021, e tendo em conta as questões de partida do estudo agora apresentado. Considerámos também a análise, dos regulamentos do Concurso e da Exposição Regional de Expressão Plástica, da DRE/DSEAM, que serão, mais adiante, referenciados na discussão de resultados obtidos.

Dedicaremos o Capítulo seguinte à análise documental e de conteúdo considerados relevantes, no enquadramento da presente investigação.

CAPÍTULO III – A ANÁLISE DE DADOS

1. Orientações curriculares: breve análise comparada de documentos

No que concerne à análise comparativa aos três documentos de orientação curricular, achamos pertinente categorizar por sete áreas distintas: (1) a **terminologia** quando se refere à área; (2) os **conteúdos e atividades sugeridas**; (3) **o âmbito das atividades** (onde decorrem); (4) as **indicações metodológicas**; (5) as indicações sobre **a abordagem à obra de arte**; (6) **o papel do professor** e (7) **o papel do aluno** (ver Apêndice 6 – Quadro – Análise comparativa de orientações curriculares).

Quanto à terminologia específica (1) para designar a área, desde logo destacamos que a abrangência das áreas artísticas (Música, Dança, Expressão Plástica), passa de Área das Expressões, para a designação “Educação Artística”. Isso poderá ser considerado como um reconhecimento, da importância de se consolidar estas áreas no currículo do ensino básico, tendo em conta os estudos e a defesa das artes no ensino genérico, defendida por teóricos e organismos europeus, que atrás já referimos com o Roteiro para a Educação Artística, da UNESCO, 2006. Se especificarmos a área aqui em estudo, a mesma passa de Expressão e Educação Plástica, para Expressão Plástica | Educação Visual com as Metas de Aprendizagem e para Artes Visuais, com a revisão curricular publicada em 2018. Com essa alteração constatamos uma alteração dada, pelo menos em teoria, à importância dada área e, mais especificamente, à educação para a fruição e apreciação estética e artística, muito além da expressão individual, através das experiências dos materiais, meios e técnicas de expressão plástica. Ao analisarmos os documentos e focando-nos ao nível dos conteúdos (2), conseguimos evidenciar mudanças significativas desde 2001, sendo que nas orientações do documento Organização Curricular e Programas, eram muito objetivas e canalizados para ações concretas ao nível dos meios de expressão, como: modelagem/escultura; desenho; pintura; recorte/colagem/dobragem; impressão; tecelagem/costura; fotografia/transparência/meios audiovisuais; cartazes. Quando

analisamos as Metas de Aprendizagem os conteúdos já se orientam para a observação, pesquisa, análise, contemplação, diálogo, produção, interpretação, criação, fruição e reflexão, sendo que, com o documento *Aprendizagens Essenciais | Perfil do Aluno*, as orientações vão mais além, ou seja, para sugestões de ações estratégicas de ensino, orientadas para o Perfil do Aluno, em torno dos três organizadores das aprendizagens essenciais: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Com isto aferimos a abrangência dada às Artes Visuais, que, não só procura a criação espontânea, inata aos indivíduos, mas também um enquadramento no contexto, com o desenvolvimento das capacidades apropriação da linguagem elementar das artes e da apreciação analítica e crítica das produções culturais, locais e geograficamente dispersas. As indicações metodológicas (4) saem assim das referências da manipulação de materiais e da exploração de meios de expressão plástica para uma ação mais enquadrada entre a apreciação, fruição e criação. As Metas de Aprendizagem já defendiam a abordagem pedagógica à obra de arte (5), como estratégia para explorar, com os alunos os diferentes modos de expressão, através da observação de diversas referências visuais e técnicas. Com isso pretendia-se permitir inter-relacionar as percepções visuais, com os diversos contextos: sociais, culturais e históricos. Abria-se assim uma janela para a aquisição de capacidades de análise, interpretação, avaliação e criação contribuindo, no seu todo, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e criativas nos alunos. Com a revisão curricular de 2018, consolida-se essa ideia, elencando, objetivamente indicações metodológicas, como o observar os diversos universos visuais: “obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, *assemblage*, colagem, fotografia, instalação, *land’ art*, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagem cinematográficas” (p. 7), sendo aqui já muito específico no tipo de produção humana considerada nesse âmbito. O documento vai além e refere a importância de dialogar sobre o que vê e o que sente, de apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais, mobilizando com isso a linguagem elementar das artes visuais. Explicitamente já evidenciamos aqui a importância dada à literacia visual, defendida por Reis (2009) e Duncum (2010).

O âmbito de realização das atividades (3) também muda significativamente, sendo que no documento de 2001, os princípios orientadores apelam para a importância das atividades fora da sala de aula, mas depois não referem especificamente atividades em articulação com esse princípio. As referências induzem a atividades dentro e fora da sala, mas implicitamente, sempre no interior da escola e, vagamente, no meio envolvente. Com as Metas e as Aprendizagens essenciais, constatamos já uma visão mais abrangente do

âmbito das atividades e das diferentes formas de as desenvolver junto dos alunos. Remetem para diferentes contextos: museus, catálogos, monumentos, galerias e outros centros culturais, assim como para o suporte digital (internet). Esta referência é significativa, se tivermos em conta o enquadramento da última revisão curricular com o perfil desejável dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Aqui já vislumbramos a diferença do papel do aluno (7) de um documento para outro, sendo que no documento das Aprendizagens Essenciais, refere que deverá ser conhecedor, sabedor, culto, informado, criativo, crítico, analítico, sistematizador, organizador, questionador, investigador, respeitador da diferença e cuidador de si e do outro, participativo, comunicativo, auto avaliador, responsável e autónomo em alinhamento com o Perfil do Alunos Estes pressupostos já haviam sido elencados com as Metas de Aprendizagem e vão muito além do papel do aluno como elemento culturalmente passivo, onde o domínio da técnica por exploração e manipulação de materiais e também das descobertas sensoriais era privilegiado, como referiam as orientações curriculares de 2001. Aqui evidenciamos o pensamento divergente, defendido por Rodrigues (2002), sendo que, mais do que ensinar técnicas, é preciso ensinar a pensar e potenciar essa capacidade nos alunos.

O papel do professor (6), é também revisto com estas atualizações das orientações curriculares do 1.º CEB. Com a Organização Curricular de 2001 o seu papel era mais de estimulador e promotor de experiências diversificadas. Era alguém que devia propor a realização de projetos e sugerir experiências de atividades e técnicas. Mas esse papel muda, com a revisão de 2009. Neste documento já se considera que o professor é um orientador, um implementador de dinâmicas e um gestor que deve proporcionar vivências de diferentes universos visuais, orientar, ampliar e enriquecer o conhecimento dos alunos. Que deve desenvolver o sentido estético e levar o aluno a fruir e contemplar a arte de forma crítica e construtiva. Estas ideias são consolidadas com o documento Aprendizagens Essenciais, em que a sua função passa a ser, essencialmente, de promotor de estratégias e experiências de aprendizagem, um estimulador, mediador, mobilizador de saberes e processos, incentivando assim a práticas criativas e reflexivas. As Ações Estratégicas de Ensino, elencadas no referido documento, são exemplo claro dessa premissa, quando refere as propostas de ações a desenvolver na disciplina.

2. Pontos-chave dos Regulamentos da Exposição Regional e do Concurso de Expressão Plástica

A Exposição Regional e o Concurso de Expressão Plástica, são dois dos projetos com a assinatura da Coordenação Regional de Expressão Plástica. Os regulamentos procuram sintetizar orientações que foram sendo atualizadas a cada edição, embora mantendo uma estrutura similar ao longo dos anos. No ano letivo de 2020/2021, a Exposição Regional de Expressão Plástica teve o tema “The Heart of Art”, sendo que este projeto estava previsto para o ano letivo anterior e foi adiado devido à emergência sanitária determinada pela pandemia, pelo SARS COV2. No que ao Concurso de Expressão Plástica diz respeito, este foi realizado nos dois anos letivos, conforme previsto, dado não implicarem aglomerados de públicos. Foi isso que determinou o adiamento da SRA, por ser um evento público que, habitualmente, mobiliza muitos públicos.

Para a nossa análise documental, relativa a este tópico, considerámos os regulamentos que se operacionalizaram em 2020-2021, com as temáticas e o tipo de orientação específica de trabalho, vinculada a cada projeto. Salientamos que ambos os documentos apresentam no cabeçalho o seu enquadramento na hierarquia, com n.º de modelo de documento e data de revisão, identificados. A título de curiosidade, o regulamento da Exposição Regional de EP é o MOD.04/Rev.1/11-2019 e o do Concurso de Expressão Plástica é o MOD.01/Rev.1/09-2019. São, portanto, documentos revistos no 1.º período letivo do ano correspondente (Anexos 3 e 5, respetivamente).

Tendo em conta a estrutura geral dos dois regulamentos, optámos por analisá-los em paralelo, considerando o conteúdo e categorizando por áreas, conforme matriz que apresentamos na tabela seguinte (Quadro 1 – Análise comparada de Regulamentos DRE/DSEA).

Nesta análise documental considerámos as informações que constavam no título e na explicação do tema, estabelecemos uma relação entre os destinatários e o tipo de trabalho proposto em cada um deles, assim como o tipo de orientação específica para o desenvolvimento dos trabalhos propostos. Fizemos também um paralelo entre o acompanhamento pedagógico previsto em cada um dos regulamentos, assim como o alinhamento, implícito e explícito, de ambos os documentos, no que se refere às orientações curriculares, publicadas com as Aprendizagens Essenciais de 2018. Foram estas as áreas que considerámos de interesse analisar, no âmbito deste trabalho de investigação qualitativa.

Quadro 4 – Análise comparada de Regulamentos DRE/DSEA

	Exposição Regional de EP	Concurso de Expressão Plástica
Título	“The Heart of Art”	“Libertem os brinquedos”
Sobre o tema	Coloca a Arte como essência e ponto de partida para a criação	Reforça a importância do lúdico na aprendizagem e os brinquedos como ponto de partida.
Destinatários	Escolas do 1.º CEB	Crianças do Pré-escolar e do 1.º CEB de escolas da RAM, território nacional e ilhas
Sobre o tipo de trabalho/desafio solicitado	Construção 3D de um balão em forma de coração, decorado com base num artista plástico (com desenho, pintura, colagem e técnicas mistas)	Desenho/pintura/colagem
Orientações específicas	Muito direto e vocacionada para instruções similares de execução técnica e para o trabalho direcionado para os alunos; refere, explicitamente, que o projeto deve ser contemplado na planificação anual dos docentes de modo a permitir que o trabalho seja desenvolvido pelas crianças.	Diretrizes referentes a dimensões do suporte expressivo, orientação do papel e técnicas permitidas. Alerta para a originalidade e individualidade infantil, sem intervenção de adultos
Acompanhamento pedagógico	Em diversas fases: em reunião de início do ano letivo, em reuniões concelhias, com formação específica de orientação para o projeto e através de pedido de esboço de intenções/projeto	Não está previsto.
Alinhamento teórico com as Aprendizagens Essenciais	Na introdução a terminologia é clara “o contato das crianças com a obra de arte facilita-lhes a aquisição de novas aprendizagens no âmbito da estética e da literacia artística e permite que se sintam cada vez mais à vontade para expressar os sentimentos e emoções” (p.1)	Tem por objetivo a valorização das Artes Visuais na componente artística e na formação integral da criança.

Dos aspetos referidos nos dois documentos, podemos ver algumas semelhanças e diferenças. Em ambos os casos há uma referência clara à necessidade de valorizar o trabalho das crianças e dar-lhe o devido espaço no âmbito pedagógico. No caso do regulamento da Exposição Regional, de 2020-2021, refere-se a esta necessidade em quatro partes distintas do documento: na introdução ao tema refere “(...) um trabalho que só faz sentido, se potenciar o crescimento artístico das crianças” (p. 1), nesse mesmo alinhamento, refere mais adiante que “O tema deve ser explorado deixando à criança um papel primordial ao longo de todo o processo criativo de realização de trabalho nas escolas como forma de potenciar as competências artísticas” (idem, p. 1). No último ponto das

orientações específicas, refere ainda que “É expressamente proibida a intervenção de adultos.” (p. 3) e mais adiante, no ponto 3. quando reforça que o projeto deverá constar na planificação anual dos docentes, por forma a garantir que “possa ser realizado pelos alunos, pois só assim se pode fundamentar este tipo de intervenção, numa perspetiva de envolvimento e participação ativa dos mesmos em todo o processo” (p. 3). No que diz respeito ao regulamento do Concurso, a ressalva à valorização do trabalho da criança é feita no ponto 4. *Critério de participação*, e que diz: “os trabalhos apresentados devem ser originais e integralmente feitos pela criança” (p. 2). Em ambos os documentos há também um claro alinhamento com as referências ao documento Aprendizagens Essenciais | Perfil do Aluno. Isso pode ser visto, nomeadamente, na designação Artes Visuais e quando remete para o contacto com a obra de arte, que vai no sentido de promover a literacia em artes, assim como permitir e desenvolver as capacidades de apreciação e criação.

Ao nível dos destinatários, a diferença está no alargamento ao nível pré-escolar, no regulamento do Concurso e à abrangência geográfica do mesmo. No caso da Exposição Regional de EP, reporta-se apenas a escolas da RAM. Os conteúdos propostos à exploração são também diferentes. No caso do Concurso, os trabalhos a desenvolver são no âmbito do desenho e pintura, e no caso da Exposição inclui a construção tridimensional de um balão em *papel machê*, que depois deverá ser ilustrado, com base num artista plástico.

Ambos os documentos elencam orientações de desenvolvimento técnico, mas a maior diferença está no acompanhamento pedagógico que está associado ao projeto de escola para a Exposição Regional. Neste âmbito, o regulamento prevê diversas fases e formas de acompanhamento: em reunião de início do ano letivo e em reuniões concelhias, assim como através de formação específica orientada para o projeto e através de pedido de esboço de intenções/projeto.

3. Organização de conteúdos e estratégias metodológicas das planificações dos entrevistados em estudo

Relativamente às planificações, foram consideradas as do ano letivo 2020-2021 dos docentes entrevistados do GR 140. Todos cederam-na de forma livre e espontânea, para que fosse analisada e enquadrada no presente estudo. Nesta análise, o que se queria averiguar era a relação com a especificidade regional, no que concerne à coordenação,

realizada de forma organizada pela DRE/DSEA e operacionalizada pela Coordenação Regional de Expressão Plástica (adiante designada de Coordenação ou CREP), assim como as referências e alinhamento com as orientações curriculares mais recentes. Da análise destes documentos, resulta um primeiro Quadro (5), onde se aferiu a frequência de alguma terminologia e a contemplação de orientações da DRE/DSEA, objetivamente verificadas com a inclusão de projetos de âmbito regional nas planificações.

Tabela 5 – Análise geral das planificações dos docentes – 2020-2021

Entrevistados	N.º páginas Planificação anual	Segue modelo orientação DRE/DSEA?	Contempla a Exposição Regional – SRA	Contempla Concursos?	Orienta a planif. com base no doc. Aprendizagens Essenciais.	N.º referências a "Apropriação e reflexão"	N.º referências a "Interpretação e Comunicação"	N.º referências a "Experimentação e criação"
A	27	Sim	Sim	Sim	Não	0	0	0
B	22	Não	Sim	Não	Sim	8	15	23
C	37	Sim	Sim	Sim	Sim	18	18	18
D	42	Sim	Sim	Sim	Sim	7	7	6
E	10	Não	Sim	Não	Não	0	0	0

138

Dos resultados obtidos podemos constatar que há evidência de haver uma relação direta com a Coordenação Regional de Expressão Plástica, sendo que, maioritariamente, os docentes contemplam os projetos da Exposição e do Concurso de Expressão Plástica nas suas planificações. Alguns utilizam também uma estrutura de planificação uniforme e cedida pela DRE/DSEA. Da análise obtida, verificamos que o documento Aprendizagens Essenciais ainda não é seguido pela totalidade dos entrevistados, sendo que isso se poderá justificar pelo facto de, na RAM, o termo Expressão Plástica no enriquecimento curricular, se manter inalterado, devido à existência do GR 140. No entanto, não há evidência dessa premissa. O que se verifica é que a terminologia “Artes Visuais” ainda não está introduzida e interiorizada nos discursos inerentes à planificação das práticas pedagógicas dos docentes em estudo.

Fizemos uma análise mais detalhada, em termos de prevalência de termos, que explanamos na Tabela 2 – Análise de técnicas e termos mais utilizadas pelos docentes. Nesta análise procurou-se uma averiguação acerca das técnicas e meios de expressão plástica, privilegiados na planificação, dos diversos níveis de ensino do 1.º CEB.

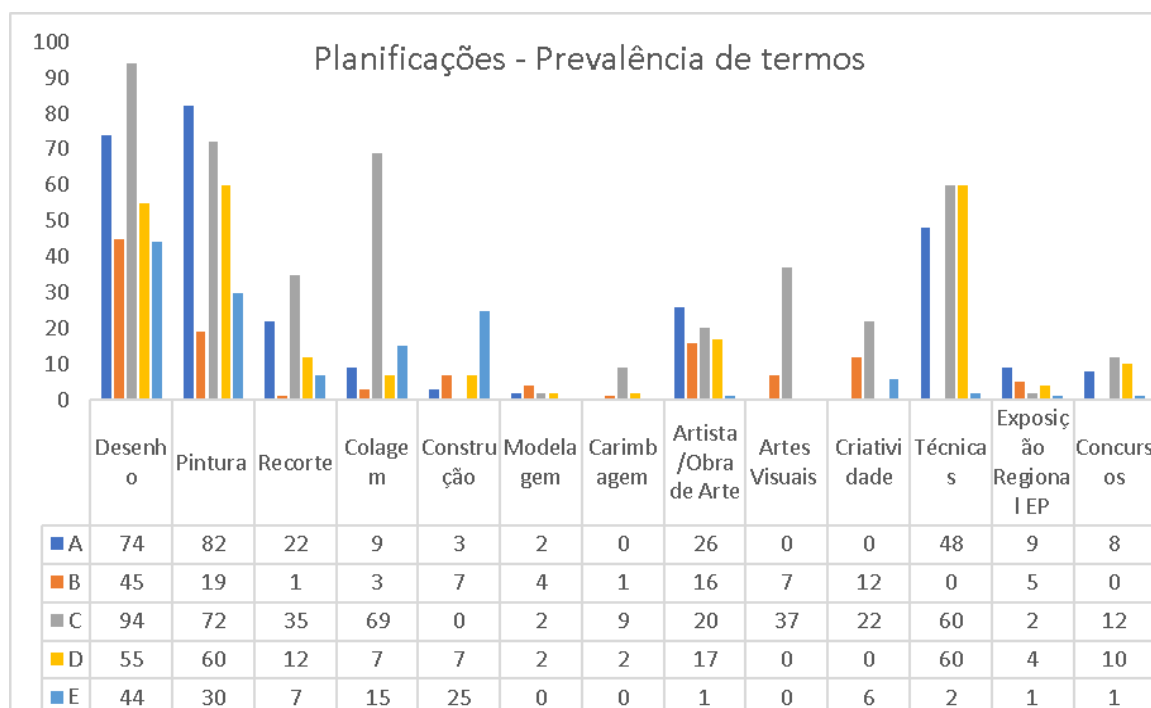
Procurámos, com isso, evidências da predominância de atividades desenvolvidas.

Quadro 6 – Análise de técnicas e termos mais utilizados pelos docentes

Entrevistado	Desenho	Pintura	Recorte	Colagem	Construção	Modelagem	Carimbagem	Artista /Obra de Arte	Artes Visuais	Criatividade	Técnicas	Exposição Regional EP	Concursos
A	74	82	22	9	3	2	0	26	0	0	48	9	8
B	45	19	1	3	7	4	1	16	7	12	0	5	0
C	94	72	35	69	0	2	9	20	37	22	60	2	12
D	55	60	12	7	7	2	2	17	0	0	60	4	10
E	44	30	7	15	25	0	0	1	0	6	2	1	1
	312	263	77	103	42	10	12	80	44	40	170	21	31

A análise em Quadro foi complementada com o Gráfico 1, que se segue, onde se analisa a prevalência de termos, para aferição das técnicas e meios expressivos privilegiados. A unidade de enumeração é referida por autores como Bardin (2008) e Esteves (2006), como sendo válida para verificação de repetição de ideias e conceitos. Nestes casos “Importa que o investigador explique se procedeu a alguma quantificação dos dados e porquê, e o que é que tomou como unidade de conta ou de enumeração, e para quê” (p. 115). Neste caso em particular essa enunciação tem a ver com a análise específica, ao nível da averiguação das técnicas e estratégias privilegiadas pelos docentes da área, sendo que essa observação poderá ser sintomática e/ou clarificadora, no âmbito do estudo que aqui apresentamos.

Gráfico 1 – prevalência de termos



É evidente, a prevalência das técnicas de desenho e pintura, seguidas das técnicas de recorte e colagem. A abordagem pedagógica à obra de arte, surge também com alguma relevância, mas ainda há um predomínio da frequência do termo “técnicas”, em detrimento dos termos, “Artes Visuais” e “criatividade”. Nesta análise foi ainda verificado o número de vezes que os Concursos e Exposição Regional são referidos, havendo uma coerência relativamente à Tabela 1, em que há um entrevistado (B) que assume não ter participado em concursos no ano letivo a que se reporta este estudo.

A opção de análise, alicerçada na frequência de termos, ou, como refere, Esteves (2006), à “unidade de enumeração”, nas planificações dos entrevistados, foi a que considerámos mais assertiva, no sentido de se evidenciar padrões e também de evitar transcrições que comprometessem a proteção de dados, ou outros valores de ordem ética, devidamente legislados e que foram contratualizados em protocolo de consentimento. É também por esse motivo que optámos por não as incluir nos anexos, pois, inevitavelmente, colocariam em causa a identificação dos entrevistados e escolas a que estão vinculados. Consideramos, no entanto, que esta opção tem o potencial de nos permitir uma análise cruzada, entre aquilo que foi aludido nas entrevistas e os documentos de referência.

A tabela seguinte faz uma análise possível das opções metodológicas e estratégias pedagógicas, que constam nas planificações analisadas.

Quadro 7 – análise das metodologias referenciadas pelos docentes nas planificações

Entrevistado	Metodologias / estratégias
A	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresenta as atividades a realizar ao longo do ano, essencialmente associadas ao PAA de Escola; ✓ Menciona “diálogo com os alunos” sobre os temas e objetos a realizar; ✓ Faz a abordagem pedagógica à obra de arte – associada a temas do PAA; ✓ Refere-se a atividades a realizar como: objetos decorativos e atividades de desenho e pintura, modelagem com pasta de modelar (...); ✓ Aborda a teoria da cor e a linguagem visual (linha, cor, forma...); ✓ Introduce os projetos da Exposição Regional e Concurso de EP em janeiro; ✓ Prevê a realização dos trabalhos da Exposição e Concurso de EP em abril.
B	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresenta uma estrutura de planificação alinhada com as competências essenciais utilizando terminologia específica e metodologias alinhadas com o Perfil do Aluno; ✓ Desenvolve as atividades por temáticas associadas a conteúdos das Artes Visuais e da atividade curricular; ✓ Prevê a abordagem pedagógica à obra de arte; ✓ Prevê uma interação ativa dos alunos nos diversos trabalhos a realizar; ✓ Introduce o tema da Exposição Regional em fevereiro; ✓ Deixa o mês de abril dedicado à realização do projeto da SRA.
C	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresenta estratégias de ensino orientadas para o Perfil do Aluno separadas das atividades a realizar; ✓ Refere as aprendizagens dos alunos ao nível de conhecimentos, capacidades e atitudes; ✓ Prevê debates e discussão de temas e projetos com os alunos; ✓ Prevê a abordagem pedagógica à obra de arte; ✓ Refere a promoção de estratégias que envolvam a criatividade, o pensamento crítico e analítico do aluno; ✓ Introduce os concursos de EP em janeiro e o trabalho em fevereiro e março (vários concursos); ✓ Prevê a realização do projeto da SRA em maio.
D	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresenta uma estrutura de planificação alinhada com as competências essenciais utilizando terminologia específica e metodologias alinhadas com o Perfil do Aluno; ✓ Refere as aprendizagens dos alunos ao nível de conhecimentos, capacidades e atitudes; ✓ Prevê a abordagem pedagógica à obra de arte; ✓ Introduce os regulamentos dos concursos de EP a partir de janeiro a todos os níveis de ensino; ✓ O projeto da SRA está previsto apenas para os 3.º e 4.º anos.

E	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A planificação ainda refere o termo “metas de aprendizagem”; ✓ As estratégias são descritas como atividades a desenvolver pelos alunos; ✓ Prevê abordagem pedagógica à obra de arte; ✓ Prevê a participação do 3.º ano no projeto da SRA; ✓ Não prevê na planificação a participação em concursos do EP.
----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Da análise cruzada ao Quadro 7, atrás apresentado, poderemos aferir que as planificações são ferramentas de trabalho que cada professor utiliza de forma autónoma e em função da importância que lhe atribui. Exemplo disso são os entrevistados A e D, que ainda não utilizam referências às Competências Essenciais e ao Perfil do Aluno, em alinhamento com as últimas orientações curriculares em vigor. O entrevistado E ainda utiliza terminologia das Metas de Aprendizagem de 2009, entretanto revogadas, e o entrevistado A utiliza mais as orientações do documento Organização Curricular e Programas, 1.º CEB – 2001, centrando mais as suas estratégias em termos de desenvolvimento de atividades e exploração de técnicas. Esta constatação justificou a introdução do documento Metas de Aprendizagem, na análise cruzada de orientações curriculares, desenvolvida no Ponto 1. do presente Capítulo. Sendo um documento revogado, ainda vigorou o tempo suficiente, para permitir a introdução de terminologia nas práticas letivas. Esse documento trazia já no seu léxico muitas das opções de uma ação mais dinâmica, que procurava envolver mais os alunos nas práticas e transformá-los em fruidores críticos, ao invés de meros executantes de técnicas e meios de expressão plástica.

No que concerne à abordagem à obra de arte, podemos afirmar que esta estratégia pedagógica está já introduzida nos discursos e práticas dos docentes, sendo que todos os entrevistados referem artistas, sobre os quais apresentam dados biográficos, obras de arte e respetivas técnicas expressivas. Esta abordagem está, regra geral associada a trabalhos temáticos, em alinhamento com o Plano Anual de Atividades de Escola.

Em todas as Planificações analisadas podemos constatar o grande peso dado às atividades e dias festivos das escolas, inseridos no respetivo PAA. Os projetos dos concursos são, regra geral, introduzidos e realizados no 2.º período e o projeto da Exposição Regional de Expressão Plástica, apenas realizados no 3.º período, um a dois meses antes da realização da Semana das Artes.

Em relação ao envolvimento dos diversos níveis de ensino nos concursos de expressão plástica, apenas o entrevistado B e o E não referem os regulamentos nas suas

planificações. Mas os demais desenvolvem o tema e o trabalho com todos os níveis de ensino. O mesmo não se aplica à opção de realizar o trabalho da SRA, sendo que o entrevistado E só o aborda com o 3.º ano e o entrevistado D, com os 3.º e 4.º anos. Os demais entrevistados não referem o nível de ensino em que abordam o projeto.

Do acima exposto, podemos evidenciar que as metodologias adotadas pelos docentes ao nível da atividade de enriquecimento curricular de Expressão Plástica, têm pontos comuns e transversais. Um deles é considerar a abordagem pedagógica à obra de arte e outro, é a previsão de tempo para a realização dos projetos divulgados e propostos pela DRE/DSEA. As diferenças maiores relacionam-se com as opções de organização, sendo que a planificação que apresenta maior divergência é a do entrevistado B, que apresenta uma estrutura que inclui a coadjuvação na componente curricular, no decurso de um projeto de flexibilização curricular que está a ser implementado na referida escola desde o ano letivo 2018/19. Este projeto é subsequente ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que prevê possibilidade de, entre 0% e 25% da organização interna das atividades, ser gerida de forma autónoma pelas escolas (1.º artigo 11º e n.º 1 do artigo 13.º), sempre com vista ao desenvolvimento do Perfil do Aluno. No Anexo I do referido documento, ensino básico geral, 1.º ciclo, alínea (c) refere o seguinte: “É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando para o efeito, os recursos humanos disponíveis”.

O Decreto-Lei abre a possibilidade legal de se coadjuvar também a área das Artes Visuais neste nível de ensino, mas no caso em estudo agora apresentado, esta é a única escola que tem essa valência em funcionamento. Na planificação do referido entrevistado, logo na introdução é dedicado um capítulo que desenvolve “O lugar da arte no currículo do 1.º ciclo”, e vai mais além com o objetivo definido de “Desenvolver projetos com outras disciplinas e áreas disciplinares, permitindo a transferência de saberes” (p. 2). Os objetivos e conteúdos são elencados, conforme Aprendizagens Essenciais para a área das Artes Visuais, mas as Áreas e Competências do Perfil do Aluno, contemplam terminologia da língua portuguesa, como por exemplo, “linguagens e textos”.

4. Análise de conteúdo das entrevistas

Tendo em conta a questão da Proteção de Dados enunciada no ponto anterior, desenvolvemos a nossa linha de orientação para a categorização das entrevistas realizadas

e transcritas, sendo que identificamos os cinco docentes do GR 140 entrevistados, com as designações de A, B, C, D e E (Apêndices 7 a 11) e os dois docentes de Apoio à Coordenação Regional de Expressão Plástica da DRE/DSEA, como 1 e 2 (Apêndices 12 e 13, respetivamente).

A categorização dos temas para a análise de conteúdo agora apresentada, teve por base as questões de investigação. Como refere Esteves (2006), “(...) é inegável que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas” (p. 110). Segundo a mesma autora, as opções de categorização podem ser feitas segundo “procedimentos fechados” ou “procedimentos abertos” (idem, p. 110), sendo que a primeira opção se reverte num processo simplista e mais descritivo e a segunda opção, num processo mais analítico e descritivo e é o mais usado em estudos exploratórios, pois aproveitam mais os detalhes, não considerados inicialmente na formulação de objetivos. Os procedimentos abertos, na categorização são, portanto, mais utilizados na investigação educacional.

Numa primeira análise às entrevistas e tendo em conta o guião construído, as duas grandes áreas temáticas das questões formuladas mantiveram-se, sendo que a primeira está relacionada com as imagens e conceções dos entrevistados sobre o acompanhamento pedagógico, feito pela DRE/DSEA, através da Coordenação Regional de Expressão Plástica e os conceitos e conceções gerais sobre o termo Supervisão Pedagógica. O objetivo 1, era **aferir sobre os eventuais efeitos da atividade de Supervisão Pedagógica (SP) nas práticas pedagógicas dos docentes de EP**, averiguar como funciona e como é vista pelos docentes, em contraponto com o ponto de vista da Coordenação. No que concerne ao objetivo 2, este estava mais vocacionado para **Compreender e analisar os mecanismos inerentes às práticas pedagógicas de EP**, procurando averiguar sobre quais os processos inerentes às planificações versus práticas pedagógicas. Neste objetivo procurou-se a relação direta e indireta das práticas pedagógicas adotadas, com a legislação e documentos em vigor, para depois se cruzar com o que refere a revisão da literatura no âmbito da Supervisão Pedagógica e da Educação Artística.

Numa primeira instância, a matriz criada seguiu o guião da entrevista, previamente definido. Os temas considerados foram os mesmos, definidos nos objetivos, tendo em conta uma necessidade de afunilamento das categorias analisadas, para não se perder o foco do âmbito do estudo e das questões que norteiam a presente dissertação. Mais adiante exploraremos outros aspetos, não considerados nesta primeira análise, e que se centram em

respostas, cuja hesitação dos entrevistados se fez presente, podendo indiciar assuntos que carecem de uma outra leitura, que não se reverte todavia de um caráter objetivo científico, mas de uma constatação que, embora com grau de subjetividade, pode induzir a novas interrogações e pistas de investigação. Nessa análise procurámos, igualmente, tentar estabelecer relações ou inter-relações que tiveram potencial de influenciar os discursos dos entrevistados, tanto na relação com o entrevistador, como com a massa humana que compõe a equipa de Coordenação da DRE/DSEA. Não sendo isso determinante na análise de conteúdo das entrevistas, pode deixar deslindar uma relação causa-efeito de discursos assumidos, outrossim discursos que possam ter a ver com o posicionamento na carreira do grupo de entrevistados.

Os quadros de análise de conteúdo das entrevistas podem ser consultados, na íntegra, nos Apêndices 14 e 15 (docentes do GR 140 e docentes de apoio à Coordenação, respetivamente). Foi a partir dessa análise preenchida, por temas e categorias, que iniciámos uma leitura transversal e comparativa, da qual apresentamos, seguidamente, algumas ilações objetivas, tentando ser o mais claros possível na análise de elementos que permitam a posterior triangulação.

Por uma questão de sistematização da informação, subdividimos a análise seguinte, em dois pontos distintos, tendo em conta os dois grandes objetivos atrás referidos. Um dedicado ao objetivo 1 (4.1.) e outro dedicado ao objetivo 2 (4.2.).

4.1. Considerações sobre o acompanhamento pedagógico de atividades e projetos realizado pela DRE/DSEA

Em alinhamento com o objetivo 1, subdividimos a análise em 6 categorias distintas: 1) **Motivações pessoais para estar no GR 140;** 2) **Tipo de interação da DRE/DSEA com a atividade de EP nas escolas;** 3) **Conceitos de acompanhamento / Supervisão Pedagógica;** 4) **Relatos de receção de visitas de acompanhamento em aulas de EP, na atividade letiva nas escolas;** 5) **Mudanças nas práticas depois dessas visitas;** 6) **Acompanhamento pedagógico de projetos pela DRE/DSEA.**

Quadro 8 – Unidades de Enumeração (UE) e de Referência (UR) de indicadores do Objetivo 1 – entrevistas semiestruturadas

Tema	Categorias	Indicadores	UE		UR
			Docentes 140 A, B, C, D, F	Docentes de apoio DRE/DSEA 1, 2	
Acompanhamento pedagógico de projetos pela DRE/DSEA	(1) Motivações pessoais para estar no GR 140	Por gosto na área	A (2); B (1); C (2) D (8) e E (1)		14
		Leciona no GR 140 há 12 anos	C (1); D (1); E (1)		3
		Leciona no GR 140 há 5 anos	A (1); B (1)		2
		Aproveitar a oportunidade de lecionar exclusivamente a área de EP	A (1); B (1); C (1); D (1); E (1)		5
		Por ser uma área criativa e que os alunos gostam	B (1); D (3); E (1)		3
	(2) Tipo de interação da DRE/DSEA com a atividade de EP nas escolas	Aulas assistidas	A (1); B (1); C (1) D (1); E (1)	1 (1)	6
		Acompanhamento de projetos	B (1)	1 (1); 2 (1)	3
		Contactos informais (telefónicos)	D (1)	1 (1); 2 (1)	3
		Orientações projetos: regulamentos expo e concursos	D (1)	1 (1)	2
		Workshops	A (1)	1 (1); 2 (1)	3
		Formação contínua	D (1); E (1)	1 (1)	3
		Orientações para a planificação	A (1)	1 (1); 2 (1)	3
	(3) Conceitos de acompanhamento / Supervisão Pedagógica	Alguém que vai inspecionar o trabalho nas escolas	A (1); B (1); D (1)	—	3
		Alguém que vai apoiar o trabalho do professor	C (1)	2 (1)	2
		Importante só para os que estão a iniciar a EP	B (1); E (1)	—	2
		Evitam o termo SP e usam Acompanhamento Pedagógico	—	1 (1); 2 (1)	2
	(4) Relatos de receção de visitas de acompanhamento em aulas de EP na atividade letiva nas escolas	Visita sem pré-aviso	B (1); C (1); D (1); D (1)	—	4
		Visita com pré-aviso	C (1); D (1); E (1)	2 (2)	5
		Apoio do supervisor na atividade da aula assistida	B (1); C (1); E (1)	2 (1)	4
		Falta de clareza no objetivo da SP	A (1), B (1)	—	2
	(5) Mudanças nas práticas depois das visitas	Não mudou nada	A (1); B (2); C (1); D (1); E (2)	—	7
		Mudou a nível de técnicas de EP	A (1)	E (2)	3
	(6) Referências ao acompanhamento pedagógico de projetos pela DRE/DSEA	Estão sempre disponíveis quando solicitado	C (2); D (2)	2 (1)	5
		Não há regularidade de acompanhamento	A (2); B (2)	—	4
		Ajudam com ideias e soluções técnicas	C (1); D (1)	1 (2); 2 (2)	6
		Dificuldades a nível de materiais	A (2); D (1)	2 (2)	5

Começámos as entrevistas por enquadrar a longevidade dos docentes no grupo de recrutamento 140 e as (1) **motivações pessoais para estar neste Grupo**. O entrevistado A refere que leciona a área há 12 anos, mas pertence exclusivamente ao grupo há 5 anos. Não tendo entrado no grupo aquando da criação do mesmo, tem experiência exclusiva na lecionação desta área. Refere que foi opção pessoal entrar no grupo dizendo: “(...) *felizmente fizeram este Grupo aqui na Madeira que me deu (...), esta possibilidade.*”, assumindo assim um gosto especial pela área. Acrescenta: “(...) *esta área é fundamental gostarmos. Temos de gostar, porque senão estamos ali e fazemos por fazer. Tem de ser uma área que nos sai do coração, da mente e de tudo.*”, reforçando assim a importância atribuída a essa premissa no ensino na Expressão Plástica. O entrevistado B também só pertence formalmente ao GR 140 há 5 anos, mas leciona a atividade desde o seu primeiro ano de serviço, tendo realizado formação contínua através da DRE/DSEA desde o início. Relativamente a pertencer a este grupo, acrescenta: “*E aí foi um grande desejo, já que tinha passado vários anos a lecionar a EP*”, sendo que pertencer ao grupo representou o consolidar e validar o percurso profissional. Acrescentou que quando iniciou a atividade lhe foi atribuída componente letiva com áreas que não dominava, como a Expressão Plástica, Biblioteca e Estudo. Relata desta forma a experiência: “*Sentia uma grande lacuna*” – de formação – “*nessas áreas (...) foi aí que me dediquei e fiz formação na área da EP, quase que absorvi todas as formações que havia, durante vários e vários anos. (...) Comecei a sentir-me mais segura (...) a ganhar muito gosto e então nunca mais larguei*”.

O entrevistado C está no GR 140 desde o 1.º ano que este surgiu: “*Eu era a primeira da lista e a que tinha mais tempo de serviço. (...) Gostei destes anos todos que eu trabalhei na EP. Foi o melhor, eu ter mudado para o 140.*”. Esta é a entrevistada mais velha do presente estudo, sendo que já pertencia ao Quadro de Escola quando abriu o GR 140. O entrevistado D leciona há 17 anos e desde o 1.º ano de serviço trabalha a EP. Entrou para o GR 140 no ano em que este foi criado. “*(...) concorri para o Grupo, consegui entrar*”, “*É uma área que gosto!*”; acrescenta: “*Eu gosto de estar com os meninos, eu gosto dos desenhos deles. (...) Quanto mais pequeninos, mais mimosos são os desenhos e gosto!*”. Manifesta assim, também a importância que atribui à formação contínua. O entrevistado E é o único docente do presente estudo de caso, que tem formação base na variante de EVT. Está no GR 140 desde o 1.º ano que surgiu e diz: “*É uma sorte poder estar a trabalhar no 1.º ciclo, exclusivamente na EP.*”; “*(...) esta liberdade de poder deixar os miúdos também serem donos do caminho que a gente está a fazer. Porque nas*

outras áreas não podem, tem de ser assim, assado, cozido e aqui a gente vai andando lá, na maré deles. Na maré das necessidades que eles têm e do que eles pedem. Que isso é... que é aquilo que eu mais gosto!”. Este entrevistado revela uma forma, que podemos dizer ser, “apaixonada”, de olhar a disciplina, numa linguagem terra-à-terra que dá destaque ao lado da liberdade criativa que a área permite.

Esta questão relativa aos motivos pessoais, inerentes à opção de entrar no GR 140 e lecionar a Expressão Plástica, foi apenas colocada aos entrevistados deste grupo. O gosto pela área e a oportunidade de poder lecionar exclusivamente a Expressão Plástica são as Unidades de Enumeração mais apontadas, sendo que a Unidade de Referência do indicador “Por gosto na área” é o mais elevado.

Sintetizando as motivações assinaladas pelos entrevistados, evidenciamos que os docentes a lecionar a área da Expressão Plástica e que cumulativamente, pertencem ao GR 140, estão na área por opção e apetência pessoal. A longevidade de tempo na área acrescenta valor à opção de serem estes os sujeitos alvo do presente estudo, dado que acompanham e são acompanhados pela Coordenação Regional da Área, quase há tanto tempo como o que existe Coordenação, realizada pela DRE.

Já no que concerne à categoria 2 do objetivo 1, ou seja, a análise do **Tipo de interação da DRE/DSEA com a atividade de EP nas escolas**, podemos evidenciar que há um alinhamento com o que refere a Lei orgânica da SRE/DRE e o Documento Orientador da então DSEAM, com data de 2015-2016. As atribuições da Coordenação Regional de Expressão Plástica estão claras, sendo que os entrevistados dão ênfase a algumas delas, mas, na totalidade, todas as atribuições são referidas. O entrevistado A afirma: *“dão-nos diretivas em relação às planificações, aos projetos que são regionais e internacionais”*; *“Também há workshops que podem ser solicitados.”*. Nesta última observação refere as visitas a convite das escolas, através da realização de *workshops*. O entrevistado B refere: *“(…) tive uma experiência de acompanhamento de um projeto regional, um projeto da SRA”*, evidenciando assim o registo de uma visita à escola, no âmbito de um projeto da SRA. Relativamente ao entrevistado C, assinala: *“(…) estão sempre disponíveis para ir à escola, se nós pedirmos.(…) Já solicitei a visita de uma colega e ela foi.”*. Com estas afirmações, vemos evidenciadas as atribuições desta Coordenação e uma relação de proximidade e disponibilidade da equipa, para com os docentes das escolas.

Ainda nesta categoria, o entrevistado D reforça: *“Eu sinto-me bastante apoiada no que diz respeito a ações de formação. Somos sempre informados de tudo aquilo que se*

passa relativamente a projetos e concursos. (...) Há formação, que é importante e há apoio, que é importante. Nós não estamos perdidos na Expressão Plástica, não estamos!'". Com isto evidencia a relevância dada à formação contínua e ao apoio de proximidade. Já o entrevistado E assinala: *"Gosto muito da forma como eles fazem as formações."* e *"Já recebi visitas da Coordenação nas minhas aulas."*

Em contraponto ao que dizem os docentes de EP, os docentes de apoio à Coordenação (Apêndice 15 – Análise das entrevistas aos docentes de apoio à Coordenação), referem com mais exatidão e rigor, todas as atribuições deste serviço. O entrevistado 1 refere: *"(...) o nosso papel, na Coordenação, em relação às atividades e aos professores de lecionam as atividades é essencialmente de apoio, de orientação, de suporte e de formação. (...) Fazemos acompanhamento a nível de assistir às aulas dos professores que estão a lecionar. Principalmente aqueles colegas que estão a lecionar há pouco tempo ou pela primeira vez nesta atividade. Que é importante também eles sentirem algum apoio da nossa parte e se sentirem orientados e também para desconstruir ali alguns bloqueios que tenham em relação à expressão plástica. E também assistimos às aulas. Quando vamos assistir às aulas, normalmente até ajudamos na atividade, com os alunos. E também o acompanhamento que fazemos, muitas das vezes também é aquele acompanhamento mais informal que é, por exemplo, através de workshops de atividades que os professores às vezes peçam, quando tenham mais dificuldade em desenvolver alguma técnica"*. O entrevistado 2 refere as atribuições de forma ainda mais extensa e com opiniões muito pessoais: *"(...) na minha ótica, é sempre um papel de apoio ao professor de apoio à área, incentivadora. De procurar acompanhar, incentivar e motivar os colegas (...) É um acompanhamento pedagógico... em que nós, por exemplo, nós damos formação. Provemos os professores daquilo que eles precisam, de ferramentas necessárias para desempenharem as suas funções. (...) Nós, normalmente, também fazemos os workshops. Eles querem uma atividade para determinada época ou alusiva a qualquer situação e, às vezes pedem-nos os workshops, para nós podermos levar alguma coisa e colaborar com eles, e nós fazemos esse tipo de coisas também. Não, só para a Exposição, mas também sem ser para a Exposição."*. Nestas duas entrevistas aos docentes de apoio à Coordenação, podemos evidenciar as funções inerentes a esta Coordenação. Evidenciando-se nesta última uma procura de proximidade que é assumida como orientação, motivação e incentivo, própria da função da Supervisão Pedagógica.

O (3) **conceito de Supervisão Pedagógica** continua a ser visto como uma ação inspetiva e chega a ser de existência negada no contexto da DRE/DSEA. Já referimos atrás

esta supressão dos discursos e documentos de referência no panorama regional. O entrevistado 1, docente de apoio à Coordenação refere: *“Eu acho que supervisão pedagógica (...), é uma palavra muito forte em relação àquilo que nós... Eu não considero que façamos supervisão pedagógica porque supervisão pressupõe que eu esteja ali a ver se o colega está a fazer o seu trabalho direito, se está a aplicar as técnicas corretamente, se está a fazer uma planificação adequada. Mas eu não acho que seja o meu papel ali na Coordenação. (...) eu acho que a designação “acompanhamento pedagógico” é mais viável e mais adequada (...)*”. Aqui abrimos um parêntesis para lembrar o que já elencámos atrás acerca da forma como a supervisão pedagógica é encarada pelos professores, em autores seminais, como Alarcão e Tavares (2003), Oliveira-Formosinho (2002), Sá-Chaves (2000) ou Vieira e Moreira (2011), entre outros. Neste enquadramento, o entrevistado 2 refere apenas o termo “Supervisão” quando fala das visitas a escolas, mas também direciona o discurso para o acompanhamento pedagógico feito.

Quando questionados sobre o termo Supervisão Pedagógica, os docentes do GR 140 entrevistados hesitam nas respostas, fazendo pausas e demonstrando alguma relutância na forma de abordar o que pensam sobre o tema. O entrevistado D cruzou os braços no momento da resposta: *“Bom, associo a Supervisão a uma coisa má! É alguém que vai observar a nossa aula. É nesse sentido que vejo a supervisão...”*. Não desenvolve a questão, o que leva o entrevistador a seguir em frente. O entrevistado E afirma: *“(...) eu acho que a supervisão é super importante para os colegas que necessitam”*. Aqui referindo-se a colegas a lecionar pela primeira vez, sem formação específica ou com menos experiência na atividade. O entrevistado A não referiu nem desenvolveu o termo e o entrevistado C limitou-se a dizer: *“Na prática eu já tive supervisão, mais de uma vez. Mas avisado por eles”*, referindo-se ao pré-aviso que teve nas visitas e observação de aulas que rececionou, sendo que o “eles” se refere à equipa de Coordenação da DRE. Já o entrevistado B foi mais lacónico e resistente ao termo, referindo: *“quando, à partida, ouço a palavra Supervisão é supervisionar o meu trabalho. Portanto, é alguém que vem, que vai ver o meu trabalho e ver como é que eu dou as minhas aulas. Como é que eu organizo e isso deixa-nos um bocadinho atrapalhadas. Atrapalhada porque é alguém que vem supervisionar, vem... (hesitação). E não é agradável. (...) Sabendo que no passado, em anos anteriores, era-nos informado que iríamos ter essa supervisão e que não tinha este peso que apenas era para ajudar: o que que está a ser dado, como é que as aulas estão a ser dadas e tentar melhorar (...)*”. Neste caso antevemos aqui algum desconforto em

receber visitas nas suas aulas sem pré-aviso, o que pode justificar a interpretação do sentido inspetivo atribuído a essa ação de acompanhamento.

As categorias 4 e 5 do objetivo 1 (4) **Relatos de visitas de acompanhamento a aulas** de EP na atividade letiva nas escolas e 5) **Mudanças nas práticas, depois das visitas**, procuram evidências nos discursos, dos efeitos práticos, que consolidem a perspectiva que os docentes e a Coordenação têm desse acompanhamento de atividades. Relativamente à categoria 4, o entrevistado A refere: *“Penso que é, no fundo, uma troca de ideias, diria eu! (hesitação) Não sei muito bem o que pretendem do outro lado!... Se querem fazer um acompanhamento. (...) Veem se estão a ser mais ou menos cumpridos os planos... basicamente é isso!”*. Neste caso foi notória a hesitação, na continuidade e desenvolvimento da questão. O entrevistado B afirmou: *“Foi uma visita cordial... é uma visita!... (pausa). Foi até agradável porque a pessoa que supervisionou envolveu-se também com os alunos e tornou as coisas, não tão pesadas. E as crianças também não sentiram que ali era uma supervisão”*. Aqui evidenciamos um tipo de observação informal em que o observador participa ativamente na atividade realizada, sem perder o seu papel de observador. O entrevistado C afirmou: *“uma dessas visitas foi sem avisar. Nem sequer fui avisada. Quer dizer, eu não sabia. (...) Era o que estava a fazer e continuei.”*. Já o entrevistado D referiu: *“E depois há aquela aula que... chego à escola e o meu Diretor, diz-me, “Olha, vais ter uma aula assistida!”*. *Essa já não gosto tanto! Porque sentimo-nos observados! (...) É claro que essas aulas nós não gostamos muito. E eu, sinceramente, até não concordo muito. (...)”*. O entrevistado E foi muito espontâneo na resposta e disse: *“Olha, foi engraçado! (...) Eu nem me lembrava que havia visita, portanto eu estava na minha “loucura” (...) diária, (...) sala cheia (...) Foi giro! (...) Ele também deu uma ajuda, claro!”*; *“Foi só uma visita. Penso que também há colegas que provavelmente necessitam mais”*. Nos relatos destes entrevistados aferimos que decorrem visitas com e sem aviso prévio. Quando questionados sobre o pré-aviso das visitas, os docentes de apoio à Coordenação são unânimes em afirmar que, geralmente, avisam. O mesmo entendimento, não parecem ter os docentes nas escolas.

Ainda na categoria 4 e tendo em conta as visitas de acompanhamento pedagógico, o entrevistado 1 refere-se ao critério de decisão inerente à escolha das escolas e docentes supervisionados. Afirma: *“Normalmente começamos pelos que têm menos experiência, mas também acabamos por, ao longo do ano, acompanhar quase todos, também por causa da exposição. É que eles precisam sempre de algum apoio, alguma orientação, algumas ideias”*. Acrescenta: *“Muitas das vezes é tanto para exposição, como às vezes para algum*

projeto que a própria escola tenha, e eles nos pedem esse acompanhamento. Às vezes parte também do próprio professor (...).”. Já o entrevistado 2 vai mais além no desenvolvimento da questão e afirma: *“Alguns não nos pedem esse tipo de intervenção e alguns, nós marcamos sem que eles peçam. Mas sempre com sentido de promover a ajuda de promover a atividade de apoiar. Sempre, sempre com esse intuito. O ajudar, o colaborar com o professor, o apoiar e acompanhar. (...) Basicamente é tida em conta se é um professor que está pela primeira vez na atividade ou não. (...) E ligamos às escolas e dizemos que vamos fazer uma visita. Normalmente somos sempre bem aceites, (...) bem recebidos e as pessoas gostam, acham isso positivo. E também fazemos a outro tipo de professores, não só aos professores que estão pela primeira vez, mas também a outros que já estão há mais tempo e que gostam da nossa presença, da nossa visita. E alguns também pedem. (...) Nós normalmente fazemos o aviso. Quando chegamos à escola os professores estão com uma atividade, a atividade que tinham planificado para aquele dia e nós, normalmente, apoiamos. Vemos se eles estão a desenvolver a técnica a que se propuseram. Se poderão fazer de outra maneira ou não”*. Aqui evidenciamos uma coerência nos discursos, emparelhados na finalidade, prioridades no agendamento das visitas e nos avisos prévios, sendo que o termo usado é “normalmente avisamos” (entrevistado 2), sendo isso indicador que poderá haver visitas sem pré-aviso, como referem os docentes entrevistados.

Quando a questão se relaciona com os potenciais efeitos práticos e mudanças nas práticas letivas (categoria 5 do objetivo 1), as poucas Unidades de Enumeração revelam que não houve mudanças. Neste tópico, os discursos são um pouco mais evasivos. O entrevistado A hesitou muito na resposta e acabou referindo: *“A nível de técnicas”*. Já o entrevistado B foi perentório em afirmar: *“Não, não noto. Não, porque também desde há 2 anos, deu-se o confinamento e não tivemos visitas.”*. O entrevistado C afirmou: *“Decorreu bem!... Disseram-me que estava tudo bem. Não, não mudei nada na minha prática.”*. O entrevistado D reforçou um: *“Não! Não!”*, com convicção e celeridade na resposta. O entrevistado E foi mais descritivo para reforçar que também não mudou nada na prática depois das visitas: *“Por exemplo, o que é que aconteceu na minha aula? Foi só uma constatação de um facto. Que realmente eu tenho formação para estar ali e que realmente as coisas funcionam e andam”*. Do ponto de vista da Coordenação Regional e tendo em conta o que referem os entrevistados 1 e 2, estes colocam as evidências de mudanças ao nível do *feedback* que recebem. O entrevistado 1 refere que os professores já dão *feedback* e pedem apoio. *“(...) só por aí, já se vê que eles (...) já aceitam, (...) aquela ajuda e que já dão importância a esse acompanhamento, já desenvolvem mais essa atividade com outro à*

vontade.”. O entrevistado 2 diz: “Ao nível de técnicas e materiais, sim! (...) Eles depois ligam-nos e mandam-nos mensagem: “Olha resultou assim! Realmente foi melhor assim! Obrigado!”. Agradecem. Estão sempre gratos para aquilo que nós fazemos”.

Relembramos aqui que o acompanhamento proporcionado pela DRE/DSEA, se situa ao nível do acompanhamento pedagógico de atividades e projetos. O que referimos atrás está relacionado com o acompanhamento das atividades, que inclui as visitas às escolas, para observação de aulas dos professores. Mas esta Coordenação realiza também o acompanhamento pedagógico de projetos e estes referem-se aos projetos para a Semana das Artes. Categorizámos separadamente esse acompanhamento, (categoria 6, **Acompanhamento pedagógico de projetos pela DRE/DSEA**), para tentarmos entender funcionamento e os critérios de acompanhamento. Subdividimos em 4 indicadores, sendo que o indicador “ajudam com ideias e soluções técnicas” é o mais enumerado pelos docentes entrevistados. Começamos aqui por referir o que dizem os docentes de apoio à Coordenação, sendo que o entrevistado 2 refere: “É importante haver uma coordenação, haver alguém que coordene, que apoie... Um ponto onde os professores possam ir pedir informação, pedir apoio e se sentirem apoiados. (...) Há professores, por exemplo, principalmente aqueles que estão pela primeira na atividade, às vezes têm alguma dificuldade em distinguir materiais, principalmente ao nível das tintas e isso. Às vezes não sabem o que é um acrílico ou um guache, (...) mas nós também aconselhamos nesse sentido”. O entrevistado 1 afirma: “Às vezes os colegas chegam a ligar-nos, “olha estou aqui um bocadinho aflita!(...) não sei como é que hei de fazer aqui esta esta parte” para algum trabalho da exposição, algum projeto mesmo às vezes da escola, às vezes até nem tem a ver com projetos da própria coordenação, e eles pedem-nos essa ajuda, para desenvolver esse trabalho”. Aferimos aqui a procura de respostas por parte da Coordenação às solicitações dos docentes, que se vêm a braços com um projeto e objeto de grandes dimensões para realizar e têm de tomar decisões técnicas e criativas, muitas vezes sem formação e experiência especializada na Expressão Plástica.

Quando questionados sobre este apoio pedagógico de projetos, os docentes de EP, e dado que já têm experiência na área, os discursos diferem um pouco. O entrevistado A afirma: Falta “Por exemplo, um acompanhamento mais próximo! Não sei se isso pode ser, a seguir, no terreno, feito. Por exemplo, no meu caso eu não tive acompanhamento nenhum! Não sei se as outras escolas são assim. A nível de materiais é como eu já disse, deram alguns, mas claro, nada a ver...”. Com esta afirmação antevemos a dificuldade inerente aos materiais e algum distanciamento da Coordenação, que não conseguimos

evidenciar de onde parte, se dos docentes ou da DRE/DSEA. Já o entrevistado B afirma não sentir grande necessidade de apoio, mas é visível, um certo distanciamento da Coordenação: *“Eu só tive uma experiência de um acompanhamento na escola, de um projeto regional, de um projeto de Semana das Artes. Mas apenas tive esse contacto e já foi há uns 4 anos ou 5. A partir daí, não tive qualquer acompanhamento nem supervisão”* e acrescenta: *“Portanto, as coisas têm ido assim, sem qualquer comunicação, não houve comunicação.”*; *“Existe acompanhamento... Se os professores estão a lecionar pela primeira vez a Expressão Plástica, é normal que sintam alguma dificuldade. Sintam algum medo, sobre o trabalho que é preciso desenvolver (...). Eu é que, pessoalmente, não sinto essa necessidade, nem preocupação.”*. O entrevistado E corrobora dessa opinião dizendo: *“Que estejam em prioridade as pessoas, os colegas que precisam de mais apoio, dada aquela situação que eu falo, de que muitos dos horários que ficam para o fim são os horários de Expressão Plástica”*. Nestes discursos aferimos a relevância atribuída ao acompanhamento dos docentes mais novos ou em início de funções na área, sendo que a experiência vai determinando um certo distanciamento dessa necessidade de apoio. Todavia, o apoio ao nível de ideias e soluções técnicas é o mais referenciado, como podemos ver no indicador respetivo, no Quadro 8, onde a Unidade de Registo (6 UR) é a mais referenciada nesta categoria (6). Em sentido contrário as dificuldades, a nível de materiais, são também enunciadas como condicionante ao desenvolvimento dos projetos.

Ainda no âmbito do acompanhamento dos projetos regionais, o entrevistado C assinala: *“Estão sempre disponíveis para ir à escola se nós pedimos. (...) Já pedi a visita quando foi de outros projetos. Este ano por acaso é que não”*. O entrevistado D complementa a ideia: *“Alguma dúvida que tenha sou apoiada. (...) Sim, acho que as coisas estão bem organizadas e bem encaminhadas e há sempre apoio. Nós sentimo-nos apoiados, é isso que sinto. (...) E é claro que há muito trabalho que tem de ser feito por nós, mas eu sinto que há, de facto, aquela ajuda, aquela ligação entre a Coordenação e os professores”*. Aqui aferimos parte da comunicação com a Coordenação é também iniciativa dos docentes em exercício de funções na área. E que a componente relacional está intrinsecamente ligada a essa interação, que é também, e em grande medida, afetiva e comunicacional.

Já referente ao objetivo 2, da presente investigação, as questões das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas no sentido de focar nos propósitos do presente estudo. Procurámos deixar sempre espaço de partilha de ideias e opiniões, sendo que isso se verificou mais no enquadramento do 2.º objetivo. Esta constatação pode dever-se ao facto

de se centrar nas próprias práticas pedagógicas e nos resultados visíveis da SRA, considerada unanimemente como uma exposição mediática da Expressão Plástica no EC, 1.º CEB, da RAM.

4.2. Sobre o enquadramento da Exposição Regional e Concursos de Expressão Plástica nas planificações e práticas letivas

O objetivo 2 está relacionado com as planificações e práticas pedagógicas e categorizámos a análise das entrevistas em 4 categorias diferentes, mas interligadas: 1) **O espaço dos regulamentos dos Concursos e da Exposição de EP na SRA, na planificação individual**; 2) **a relevância atribuída à participação na SRA e em concursos**; 3) **As conceções teóricas sobre a EP X Artes Visuais** (enquadramento na Comunidade Educativa) e 4) **O papel da formação contínua promovida pela DRE/DSEA**.

Subdividimos em indicadores, tendo em conta as Unidades de Enumeração decorrentes das entrevistas realizadas. No Quadro 9 apresentamos os dados que serão depois analisados de forma mais detalhada e devidamente fundamentados com citações dos entrevistados.

Quadro 9 – Unidade de Enumeração e de Referência de indicadores do Objetivo 2 – entrevista semiestruturada

Tema	Categorias	Indicadores	UE		UR
			Docentes 140 A, B, C, D, F	Docentes de apoio DRE/DSEA 1, 2	
Planificações e práticas pedagógicas	(1) Espaço dos regulamentos dos Concursos e da Exposição de EP na SRA, na planificação individual	Inclusão na planificação para organização do trabalho	A (1); B (1); C (1); D (1)	1 (1); 2 (1)	6
		Considerada uma pequena parcela do trabalho que se faz nas escolas	A (2); B (1); E (1)	—	4
		Oportunidade de fazer a abordagem à obra de arte	C (1)	—	1
		Dificuldade em planificar	C (1)	1 (1)	2
	(2) Relevância atribuída à participação na SRA e em concursos	É muito importante para mostrar o trabalho das escolas ao público	A (1); B (2); C (3); D (1); E (2)	1 (2); 2 (2)	13
		Importante para os alunos	B (1); D (1); E (1)	—	3

		É uma oportunidade de fazer um trabalho diferente na escola	D (3)	—	3
		Só faz sentido se for feito pelas crianças	B (3); D (1)	—	4
		Uma forma de educar / formar / sensibilizar públicos para as artes	C (2)	2 (2)	
	(3) Concepções teóricas sobre a EP X Artes Visuais (enquadramento na Comunidade Educativa)	Um espaço de criatividade e liberdade	A (4); B (1); E (4)	1 (2); 2 (2)	13
		Nas escolas há valorização da atividade	A (1); C (2); E (2)	1 (3); 2 (1)	9
		Nas escolas ainda não há valorização da atividade	A (2); D (3); E (4)	2 (1)	10
		A EP participa em todas as atividades do PAA	A (2); E (4)	—	6
		Dificuldades a nível de materiais	A (2); D (2)	1 (1); 2 (2)	7
		Falta de estabilidade no corpo docente EP	E (3)	2 (3)	6
	(4) O papel da formação contínua promovida pela DRE/DSEA	Muito importante no início da lecionação na atividade	A (1); B (1); E (2)	—	4
		É importante todos os anos	C (1); D (1)	—	2
		Espaços de partilha entre colegas	A (2); B (1)	—	3
		Orientação para os projetos	C (1); D (1)	1 (1); 2 (1)	4

Relativamente à categoria 1, verificamos que os docentes contemplam **espaço na planificação para os projetos regionais**, mas ainda há uma percentagem de docentes que considera que estes projetos são apenas uma pequena parcela do que se faz nas escolas. A análise de conteúdo das entrevistas, aqui apresentada, corrobora com a análise das planificações anteriormente apresentada e onde podemos evidenciar as opções metodológicas adotadas. O entrevistado A refere: *“Isso é contemplado e tem de ser... (...) as escolas têm muitas solicitações, sem ser os projetos de concursos regionais e internacionais. E nós temos que, na planificação, colocarmos, porque nós precisamos de muito tempo para fazer esses projetos regionais, como o da Semana das Artes, (...) e precisa estar na planificação, porque nós temos de nos orientar de alguma forma. E, novamente, reajustando com as atividades que estamos a ser constantemente “bombardeados” nas escolas. Porque cada semana é uma atividade e a expressão plástica está em todas, por assim dizer”*. Este entrevistado refere as muitas solicitações a que a área está sujeita nas escolas. Já o entrevistado B assinala: *“(…) durante o ano letivo tempos festividade, que às vezes têm de ser trabalhadas e então começamos por ali a planificar.”*; *“(…) têm de constar e deixo sempre na minha planificação, os concursos da EP e dos concursos regionais para o 3.º período, que é onde decorre a SRA”*.

O entrevistado C refere-se à planificação como uma fase difícil na sua atividade letiva: *“Eu às vezes sinto dificuldade em fazer a planificação. (...) Às vezes tenho*

dificuldade em ligar os objetivos com as atividades”. Refere, sobre os projetos de concursos e Exposição de Expressão Plásticas: “*Sim (...). Trabalho muito isso e eles gostam*”. Com isto, verificamos que, apesar da experiência na área, ainda há docentes que sentem dificuldade em organizar o seu trabalho, emparelhando-o com os objetivos inerentes à atividade.

O momento da planificação é visto por alguns como uma dificuldade, mas um documento necessário para organização pessoal. O entrevistado D desenvolve o tema: “*(...) a planificação (...) é aquele documento que nós fazemos para nos orientar até final do ano letivo. (...) Vários são os temas: posso abordar artistas e há muitas coisas que aparece pelo meio porque me pedem ajuda, para isto ou aquilo, e isso acaba por não ser contemplado na planificação.*” Os regulamentos da Exposição e concursos “*Entram sempre. Eu reservo sempre um espaço, por exemplo, a minha planificação no 3.º período contempla sempre as Exposição Regional de EP. E eu já sei, mais ou menos onde ficam os concursos, aqueles que nós participamos e contemplo, sempre, sim!*”. Acrescenta ainda: “*A elaboração de uma planificação é sempre um momento muito difícil para mim! O já estar há vários anos e às vezes ter aquela sensação de que eu faço sempre um mesmo. Aborrece-me um bocadinho! (...) começo a ficar sem ideias. Depois não dá para fazer qualquer coisa porque os materiais de EP são caros*”. Este facto é salientado pelo entrevistado, que refere ter muitas turmas e todos os materiais têm de ser multiplicados pelo número de alunos de cada nível.

Em contraponto há docentes que vão desenvolvendo as atividades e metodologias em função das respostas dos alunos. Isto só é possível com muita experiência e conhecimento das técnicas e meios de EP, sendo disso exemplo o entrevistado E, que refere: “*A minha planificação é feita pela evolução de cada turma. (...) As planificações vão sendo feitas dependendo da reação que as turmas têm à última atividade. Eu tenho uma ideia do que é que eu vou fazer, mas às vezes as coisas alteram. (...) Depois temos a injeção, sempre invisível, mas muito marcante do Plano Anual de Atividades. Que, de repente e com força, apesar das coisas já estarem planificadas, há sempre coisas que aparecem.*”. Este entrevistado refere que os regulamentos da Exposição e concursos só entram no final. Citamos: “*Porque eu nunca sei o que é que vai ser (...) nunca sei se vão entrar todas as turmas. Se vai ser feita uma coisa fora das aulas, porque já aconteceu, já tive trabalhos que trabalhei nos intervalos e na hora de almoço.*”. Este discurso é sintomático de uma ação pedagógica que vai sendo elaborada ao longo do ano, sem a preocupação prévia de apresentar um plano de intenções que sabe que irá sofrer muitas alterações ao longo do

ano. Este entrevistado acrescenta: “*A nível da planificação (...) eu só irei colocar a turma que participou, porque as outras, nós estávamos a fazer outras coisas e estavam as coisas a ser projetadas e a gente foi conversando*”. Fala assim da planificação, mais como uma necessidade de a apresentar à Direção da Escola, do que como forma de se organizar. Todos os entrevistados são unânimes em afirmar o caráter volátil das suas planificações, um plano de ação que prevê algumas atividades fixas, mas que, inevitavelmente sofre alterações ao longo do ano lectivo correspondente. Esta é uma característica inerente a qualquer planificação e que foi reforçada pelos docentes entrevistados.

Contrapondo o que referem os docentes de apoio à Coordenação entrevistados, evidenciamos uma coerência com aquilo que dizem os docentes do 140, nomeadamente relativamente à dificuldade em planificar e à necessidade de maior orientação nesse sentido. O entrevistado 2 assinala: “*Há muitos que já estão familiarizados com esse tipo de planificação, já fazem, mas muitos questionam-nos sobre como fazer e nós, normalmente, prestamos esse apoio, prestamos essa colaboração.*”. Acrescenta que esta é uma estrutura flexível e que os objetivos da atividade não podem ser negligenciados. Sobre a inclusão dos projetos regionais na planificação, afirma: “*(...) a maior parte deles contempla. Deixam espaço para contemplar esse tipo de projetos. Faz parte...*”. Já o entrevistado 1 refere: “*Nós no início do (ano letivo), damos algumas orientações na primeira reunião do ano. Para incluírem sempre na planificação, os trabalhos para os concursos, os trabalhos para a exposição e alguma abordagem à obra de arte. Mas também já foi dado um exemplo do que é uma (planificação), (...), não tem que ser aquele, mas é uma orientação de como é que podem fazer a planificação das suas atividades na Expressão Plástica. Já demos um modelo, vá lá.*”. Sobre as planificações conclui ainda, que os professores nas escolas costumam contemplar os projetos da exposição e concursos, “*(...) é importante colocar isso, porque depois acabam por se desorientar um bocadinho e se tem que efetuar a planificação depois, quando veem os concursos e a exposição, ficam ali sem um bocadinho de tempo para isso. Eu também acho que é importante os professores, os próprios professores, falarem sobre isso, quando é apresentado ao Conselho Escolar (...)*”. Aqui aferimos o alinhamento de discursos, embora haja ainda alguns docentes que sentem necessidade de mais apoio ao nível da planificação das atividades.

Já na categoria 2 do objetivo 2 (**relevância atribuída à participação na SRA e em concursos**). Há uma unanimidade em afirmar a importância da visibilidade conseguida através da Semana das Artes, para a área da Expressão Plástica no EC e para o trabalho desenvolvido nas escolas da RAM. O indicador respetivo no Quadro 8, evidencia uma

margem clara de enumerações (UE), tendo uma das Unidades de Registo mais elevadas (13 enumerações), para o indicador, “É muito importante para mostrar o trabalho das escolas ao público”. A questão relacionada com esta categoria foi a mais desenvolvida pelos docentes entrevistados, sendo que há alguma similaridade em alguns discursos e afirmações. O entrevistado A reforça: *“Eu acho que o maior projeto, que tem mais visibilidade, que é o da SRA, é muito importante! Eu acho que dá visibilidade à escola, dá visibilidade aos meninos e... é sair com os trabalhos para a rua. Nós temos os trabalhos que ficam dentro das escolas, a comunidade escolar está em contacto com eles, mas, fora, ninguém conhece o trabalho daquela escola. E naquele ano conhece um pouco! (...) conhece um pouco do trabalho dos meninos e da comunidade educativa, porque há projetos em que toda a comunidade é inserida, é chamada a participar”*. Este entrevistado comenta ainda que o trabalho da SRA é apenas *“(...) uma pequena percentagem. O que nós fazemos na escola é muito mais, nem há comparação! Nós trabalhamos um ano inteiro e, se calhar 1 mês ou 15 dias, somando tudo é que trabalhamos nesse projeto, o resto do ano trabalhamos em imensas coisas do plano”*. Acrescenta que este projeto por vezes é um trabalho extra para as escolas, que se vêm a braços com a dificuldade a nível da falta de materiais.

O entrevistado B relativiza a importância do projeto, tendo em conta as muitas solicitações da escola, no entanto refere: *“Este é mais um projeto ao longo do ano letivo. Só mais um. Porque nós, ao longo do ano (...) temos vários projetos. E neste ano letivo só me envolvi neste projeto da SRA há pouco tempo porque a escola envolve-se em tantos outros projetos importantes e tem de dar resposta a todos esses projetos. A SRA é só mais um! (...) É mais uma forma em que o trabalho das crianças poderá ser visto a nível público. E, neste momento em que os pais às vezes não conseguem entrar na escola, se calhar, agora também tem uma oportunidade de verem o que é que é feito. O que é que é possível fazer?”*. Este entrevistado vai mais além e acrescenta: *“A Exposição terá um impacto muito positivo se forem os alunos a fazer o trabalho. E esse é um dos meus objetivos. Tentar sempre! Poderá não ser o mais bonito nem o mais chamativo, ou mais interessante, mas é aquele em que as crianças todas identificam um bocadinho de seu: participaram, fizeram, colaboraram, estiveram envolvidos desde o início até ao fim. (...) Só assim é que faz sentido a Semana das Artes. Que as crianças sintam que ali participaram. E só assim para mim, faz sentido.”*. Este entrevistado introduz a questão que tem a ver com a envolvimento efetiva dos alunos neste tipo de projetos, dada a dimensão e preocupação das escolas em apresentar um trabalho público.

O caráter da visibilidade e interesse de participação dos alunos no projeto das SRA e em concursos é introduzido pelo entrevistado C, que diz: *“São muito importantes e incentivam muito! E as crianças também gostam de participar e ficam contentes, mesmo não sendo premiados, mas sabendo que os trabalhos são enviados e são expostos (...) eu acho que é muito importante! Mas eu acho que ainda é mais importante para os estrangeiros. Eles parece que valorizam mais o nosso trabalho, os turistas! (...) Apesar de Apesar de agora eu achar que os regionais também valorizam. (...) está muito melhor, porque as pessoas agora já perguntam até quando está, para irem visitar. Acho que agora, de há um tempo para cá, as artes e a cultura estão melhor aqui na Madeira”*. Com esta última parte do discurso antevemos a dimensão e impacto que a Exposição Regional tem na Placa Central do Funchal e que já entrou na programação artístico cultural.

O entrevistado D refere no seu discurso: *“Em termos de visibilidade da escola, é ótimo! Os miúdos, as crianças, por saberem que estão a trabalhar, estão a fazer um trabalho que ficará exposto no Funchal, onde poderá ser visto, eles ficam entusiasmados e todos eles querem participar”*. Acrescenta: *“Eu acho que também a Coordenação tem o cuidado de todos os anos, fazer uma coisa diferente, com temas diferentes, com conteúdos diferentes. (...) acho que os miúdos, as crianças, (...) gostam, porque gostam de ver o seu trabalho exposto. E dizem-me, “professora, eu já fui ao Funchal, já fui ver!”*”; *“Tem de haver uma grande organização nas aulas, porque nem todos podem estar naquele trabalho. Daí a minha dificuldade (...)”*. Diz ainda: *“(...) este trabalho para a exposição é mais complicado porque é um trabalho em que todos querem estar lá, ou seja, não podem estar lá, tenho de arranjar outras atividades para eles. (...) Geralmente, os concursos são de desenho e pintura. E a dada altura, eles começam a ficar um bocadinho aborrecidos, começam a ficar um bocadinho aborrecidos com os concursos de desenho e pintura, e eles dizem, muitas vezes “Oh! Professora, mais um desenho? Outra vez um desenho?”*. Afirma que os alunos preferem trabalhar no projeto que fica exposto na rua, para fugirem da rotina e predominância dos trabalhos de desenho e pintura, feitos na escola ou no âmbito de concursos de Expressão Plástica. Neste discurso aferimos a predominância de técnicas, já elencadas aquando da análise das planificações.

Em todos os discursos se evidencia a importância atribuída à exposição pública, que reforçamos com o discurso do entrevistado E, que diz: *“(...) o mais importante é podermos mostrar que existimos cá fora. Isso para mim é o mais importante. (...) Para mim, muito importante, é sermos vistos. É super importante mostrar que nas escolas se fazem coisas muito boas, que há bons professores e há alunos espetaculares”*.

Para complementar a análise da categoria 2, temos ainda a perspectiva dos docentes de apoio à Coordenação. Nos discursos verbalizados há uma unanimidade em destacar a visibilidade dada à área. O entrevistado 1 refere: *“Eu acho que essa é uma forma de, tanto os concursos como as exposições, e tudo aquilo que, principalmente, vem para fora da escola, (...), que vem para a comunidade, ajuda, em muito a valorizar, principalmente esta área (...), a área das artes, que é tão importante para a formação das crianças e de todo o seu desenvolvimento intelectual e criativo”*. Acrescenta: *“(...) eu acho que – os alunos – acabam por alargar um bocadinho leque de conhecimentos, em relação às artes visuais na expressão plástica, o que ajuda, depois a desenvolver ao longo da vida deles e até se calhar o gosto por este género de atividades nos próprios alunos. (...) Às vezes há alunos que só por terem um certificado (...) em como participaram na exposição do próprio concurso, eles ficam muito, muito contentes e acho que isso também acrescenta muito à valorização da área e também acrescenta muito também à valorização do próprio... do efeito que as artes têm nos alunos e nas pessoas.”* Este discurso coloca também em evidência a visão deste projeto público, como potencial formador de alunos, docentes e público em geral. Esta premissa é igualmente referida pelo entrevistado 2, que diz: *“(...) é uma forma também, de, vá lá, de educar as pessoas a nível das artes. O que eu quero dizer com isto é que, mesmo pessoas que não estão sensibilizadas com estas questões, ou que não conheçam artistas, ou que não conheçam as técnicas acabam por aprender. Isto acaba por ser uma lição. Acaba por ser um momento pedagógico para a população. Eles aprendem, eles veem, observam, fazem perguntas e acabam por aprender um pouco com isso tudo. E eu acho que sim, que é uma forma de levar mais cultura à população e muito importante. É uma forma de levar mais arte às pessoas, dar a conhecer a arte, artistas, técnicas, os trabalhos que são feitos nas escolas. É um palco! A exposição é... aquilo ali é um palco!”*. Esta ênfase da Exposição Regional como um palco de apresentação pública é enlevada por todos os entrevistados no caso em estudo, sendo que as enumerações são evidência desta constatação.

Relativamente à categoria 3 do objetivo 2 (**Conceções teóricas sobre a EP X Artes Visuais** (enquadramento na Comunidade Educativa)), os discursos dos entrevistados revelam a importância dada à área no contexto em que se inserem e numa perspectiva genérica. Os entrevistados, foram, regra geral, mais exaustivos e espontâneos nesta questão da presente investigação. O entrevistado A foi bastante descritivo da sua experiência prática, com relatos de episódios pessoais, que revelam a sua perspectiva sobre a importância da criatividade e liberdade nesta área e o seu papel nas escolas e vice-versa.

Referiu: *“Nós pegamos nas crianças coloridas, metemos na porta e elas acabam por sair todas cinzentas. E na minha sala não é assim! Uma das coisas que eu estou sempre a dizer é “árvores amarelas”, “verdes”, “rosas”. “Um elefante cor de rosa”, “Mas professora, o elefante é cinzento!”, “Não, o elefante é da cor que tu quiseres!”. Ali, eles podem ser o que quiserem”*. Acrescenta: *“(…) nós, nesta profissão, encontramos colegas, que são novos de idade, mas que infelizmente, são... (hesita) ...têm um bocadinho de idade a mais! Não conseguem entender que nós podemos ir além e está tudo certo!”*. O entrevistado A reforça ainda uma dificuldade sentida. Diz: *“Este ano, eu não tive sala. (...) dei aulas nas salas da curricular e é muito complicado. (...) dar aulas de EP, com tintas, com colas, com pincéis, com isto e com aquilo, numa sala de aula com mesinhas... é muito complicado!”*. Refere ainda que a atividade de EP é articulada com as temáticas da curricular, mas não há coadjuvação com as Artes Visuais. Este entrevistado introduz assim dificuldades sentidas na lecionação da área, nomeadamente a falta de sala, decorrente da pandemia pela COVID 19, que condicionou a circulação no interior das escolas e era o professor de EP que tinha de levar os materiais, para a sala da curricular e aí dar a aula. A mesma dificuldade foi assinalada pelo entrevistado B, sendo que a falta de sala foi elemento condicionador do tipo de atividades desenvolvidas. O entrevistado B tem a particularidade de coadjuvar a curricular ao nível das Artes Visuais, através de um projeto inserido na Flexibilização Curricular. Este refere: *“Eu dou a as Artes Visuais, diferente da Expressão Plástica, portanto, na Expressão Plástica eu tenho poucos alunos. (...) Não cai nas Artes Visuais, a festividade do dia da Mãe, o Natal... não cai essas festividades desta maneira, mas cai interligando todas. (...) E aí é que as artes entram na língua portuguesa, entram na matemática, entram onde têm de entrar, portanto, as Artes Visuais são contextualizadas com as outras áreas”*. Quando se refere à valorização pela comunidade educativa, acrescenta: *“(…) houve uma mudança nesta escola, enquanto que nas paredes e nos placares não se via qualquer trabalho e a partir do momento em que as Artes Visuais são realmente dadas – por mim, neste caso... portanto, foi notado mais trabalho, mais trabalho visível! As crianças conseguiram também visualizar os seus trabalhos e serem valorizados também pelos outros, pelos colegas, porque antes, não é que não fizessem o trabalho, faziam, mas não havia exposição. E eu, toda vez que desenvolvo uma atividade e nesse trabalho eu obtenho um resultado, esse resultado tem de ser exposto”*. Com isto evidenciamos a importância dada à exposição de trabalhos dos alunos, para que se sintam valorizados, dentro da própria escola.

Ainda relativamente à categoria 3 do objetivo 2, o entrevistado C situou a valorização da atividade de EP, no retorno dado pelos colegas e Direção da escola: *“A maior parte gosta e diz que fazem trabalhos bonitos. E a Direção da escola também gosta porque agora expõe os trabalhos, os grandes da Exposição que são devolvidos à escola (...). Eu acho que é uma área que é muito importante e que desenvolve, em vários aspetos, a própria criança. Como, Ser. E penso que depois, para a vida, os miúdos que são muito trabalhados nesta disciplina, conseguem valorizar outros aspetos”*. Acrescenta que o que dificulta a lecionação da área é a falta de alguns materiais e, por vezes, a falta de interesse de alguns alunos. Afirma que sente dificuldade despertar o interesse de alguns deles. O entrevistado D desenvolve o tema dizendo: *“Acho que os miúdos gostam de Expressão Plástica, gostam! É uma atividade que eles continuam a gostar bastante. Mas também sinto que, se calhar os alunos de há 10 anos atrás parecia que gostavam mais do que do que agora. Mas acho que as coisas correm bem e eles gostam de estar sempre a mexer”*. Sobre a valorização pela comunidade educativa, o indicador **“nas escolas ainda não há valorização da atividade”** foi bastante enumerado, como podemos aferir no Quadro 9. O entrevistado D comenta: *“Acho que não é valorizada! Sinceramente, acho que não! Daí a importância da Exposição Regional de Expressão Plástica! Porque realmente são trabalhos fabulosos em que os meninos, as crianças participam e claro, mas também tem sempre mão do professor, logicamente. (...) Acho que não é uma atividade valorizada como o inglês, ou até mesmo como a música. Ainda continua a ser uma atividade muito desvalorizada e entendida por muitos como aquela disciplina que serve para entreter os meninos. Eu sinto muito isso.”*

O entrevistado E refere-se à atividade de uma forma eloquente, criticando inclusive as hierarquias, por alguma falta de apoio para a valorização efetiva da área. Refere: *“(…) na minha realidade, eu sinto-me valorizada! Os pais dos meus alunos gostam muito que eles frequentem as minhas aulas. Sinto que também tenho uma relação muito próxima com todos eles. Agora, a nível geral... Eu não sei se valorizam! Talvez porque se chama Expressão Plástica, devia chamar-se por exemplo “Oficina das Artes”. Não sei, os pais valorizam mais a educação física no geral. (...) É mais a Arte cada vez mais. Também sinto que cada vez mais! Porquê? Eu acho que esta coisa de Expressão Plástica ser dada por pessoas que não têm formação, também tem um grande peso. Porque infelizmente, ainda se encontram muitas escolas em que a Expressão Plástica é o desenhinho e a fotocópia (...)”*. Fala abertamente do facto de não haver a hipótese de um professor especialista de EP ir a várias escolas e que isso representa uma desvalorização da

hierarquia. Acrescenta: *“Sinto, às vezes, que os próprios colegas também não valorizam muito. Portanto, quando é necessário, para fazer e mostrar...? Mas, no dia a dia, eu às vezes sinto...”*. Desenvolve o discurso, procurando defender a importância do ensino das Artes nas escolas, de modo a se proporcionar uma melhor preparação para o futuro. Sobre isso afirma: *“(...) sinceramente, nos dias de hoje e para as crianças, criatividade é fundamental. Vai ser esse grãozinho de criatividade que os vai safar no futuro quando tiverem problemas, porque vão estar levezinhos, com confiança neles próprios de que vão conseguir arranjar a solução. (...) As artes têm um papel fundamental! Porque dá prazer!”*. O aspeto lúdico fica assim evidenciado, com o fundamento de desenvolver capacidade criativas, essenciais no Perfil do Aluno, mas sem enunciar objetivamente as Competências Essenciais.

Em contraponto aos discursos dos docentes do 140, os docentes de apoio à Coordenação demonstram uma perspectiva mais otimista e até esperançosa de mudanças efetivas na valorização da área. O entrevistado 1 refere: *“Eu acho que cada vez mais! Cada vez mais os pais, as pessoas que fazem parte da Comunidade, ajudam mais na participação nas atividades, colaboram e incentivam. Os pais, normalmente, até gostam de vir acompanhar os alunos quando é para receber, para vir receber o seu certificado, o seu reconhecimento num concurso. E também fazem questão de visitar a exposição e colocar até nas redes sociais o trabalho da escola do filho. Também tenho visto muito isso. Eu acho que já reconhecem muito a atividade e o que está a ser feito pela área”*. Refere ainda a condicionante inerente à aquisição de materiais, sentida pelas escolas. Evidencia que o tipo de trabalhos da área, e em especial para a SRA, é muito exigente, e que os custos inerentes condicionam a liberdade criativa nos projetos a apresentar pelas escolas. Esta indicação é referida apenas quando se refere aos projetos regionais e não das escolas, no seu dia-a-dia, com as múltiplas solicitações e exigências de participar em atividade dos PAA de escola. Podemos aferir no Quadro 9, relativamente ao indicador **“a EP participa em todas as atividades do PAA”**, que essa enumeração nem é assinalada pelos docentes de apoio à Coordenação. Sobre o ensino das artes, o entrevistado 1 acrescenta: *“(...) as artes em si, no geral, acho que são muito importantes, principalmente até para o período que estamos a viver, que as pessoas precisam de se expressar, precisam de exprimir emoções e as artes são fantásticas nesse aspeto. Acho que ajudam muito a trazer cá para fora a individualidade de cada um e a expressão de cada um e aquilo que nós temos para dizer e para mostrar ao mundo”*. O entrevistado 2 reforça: *“As artes são transversais, estão em tudo. Quer queiramos quer não, elas estão em tudo e nós, através da arte, nós*

conseguimos lecionar o que quer que seja, qualquer disciplina qualquer matéria. E é tão importante defender isto com todas as nossas forças e com aquilo que nós podemos e colocar mais pessoas a defender e a apoiar (...). Eu acho que cada vez mais isso tem vindo a verificar-se – a valorização da atividade. Eu sinto isso... (...) nota-se maior interesse. E mesmo a abordagem que os professores fazem dentro da área da expressão plástica, já é outra. Eles próprios já vêm as coisas com outros olhos e procuram formas de chegar aos alunos e não só, também à comunidade educativa através da arte e isso já se nota. Isso já se nota em algumas iniciativas que os professores têm tido. E nós temos visto algumas coisas desse género e até mandam fotos com trabalhos que fizeram, com projetos que desenvolveram. E já se nota que há outros olhos para a atividade de expressão plástica no enriquecimento curricular”. Avança no discurso dizendo que considera ainda haver muitos professores que querem entrar para o grupo de recrutamento 140 e não têm essa possibilidade. Que isso seria “(...) uma forma de manter as pessoas na atividade. (...) Estabilizar... Não haver tanto este “vai e vem”, e estar sempre a criar ali situações novas de professores que vão pela primeira vez!”. Mas, em contraponto refere que a área é trabalhosa e há também a situação de haver docentes que evitam a atividade. Diz: “Ainda há pessoas que fogem um bocadinho, que acham que a área trabalhosa...”. Conclui dizendo: “Era importante haver mais lugares disponíveis dentro deste grupo, porque há pessoas que querem e gostavam de concorrer e não há essa possibilidade. E depois saltam muito: saltam de escola, saltam de atividade e isso cria uma instabilidade ali naquela área”. O entrevistado 2 também refere a dificuldade inerente aos materiais, dizendo: “Os materiais são sempre os problemas que surgem nas escolas e que os professores nos fazem sentir isso, muitas vezes querem trabalhar e não há materiais, mas isto já é um problema na escola. (...) A parte financeira é complicada!”. O discurso é abrangente, deixando aqui assinalada a dificuldade já referida pelos docentes entrevistados e que tem a ver com os materiais para o desenvolvimento de uma atividade que tem uma componente prática muito acentuada e, conseqüentemente, muitos custos financeiros associados.

Já na última categoria (4) do objetivo 2 e das entrevistas realizadas, dedicamos esta parte a analisar os discursos dos entrevistados sobre **o papel da formação contínua promovida pela DRE/DSEA**, nas práticas letivas. Os entrevistados A e B, revelam já um certo afastamento destas formações promovidas pela DRE/DSEA. O entrevistado A refere: “Eu costumo dizer que eu aprendo mais às vezes com as colegas que vão lá, porque nós trocamos ideias!(...) eu quando entrei para este mundo, havia muito a mentalidade da fotocópia. Pintar, a folha branca. (...) A expressão plástica não era vista, como uma

atividade de importância, como a Matemática e o Português. Comecei a fazer formações que me abriram os horizontes, que me mostraram que podemos ir por vários caminhos e é uma área tão ou mais importante”. Este distanciamento é mais visível no entrevistado B, que afirma ter sentido muita dificuldade no início da carreira profissional “(...) sentia uma grande lacuna nestas áreas e uma grande preocupação, porque tinha crianças e uma grande vontade de ensinar. Foi aí que me dediquei e fiz formação na área de expressão plástica, quase que absorvi todas as formações que havia durante vários e vários anos. A partir do momento que comecei a fazer as formações comecei a me sentir cada vez mais segura, cada vez a apaixonar-me mais pela área”. Mas acrescenta que a partir do momento em que tem as bases, começa a ser ele próprio a procurar informação, a investigar de forma autónoma. E acrescenta “(...) neste momento, nestes últimos anos, não tenho feito formação porque não tenho sentido grande necessidade... pronto! Não tenho sentido necessidade!”.

O entrevistado C reconhece a importância e a necessidade pessoal da frequência da formação contínua, apesar dos anos de serviço. Diz: “*Eu acho que é muito importante, porque, apesar de eu já estar há muitos anos, há coisas que às vezes a pessoa esquece-se... E depois acabo por (o que aprendi e o que reaprendo na formação), fazer isso na escola, de aplicar na escola.*”. O mesmo se aplica ao entrevistado D, que refere: “(...) *faço sempre! Todos os anos, faço questão, ultimamente tenho feito sempre. Nestes últimos anos faço sempre. Aquela que eu acho que é importante, que é aquela que me vai apoiar para a Exposição Regional de Expressão Plástica. Faço sempre e ajuda-me bastante! É uma mais-valia para mim, para a minha prática pedagógica. É uma mais-valia para o nosso trabalho. Vou mais orientada para as minhas aulas sabendo exatamente como é que eu poderei abordar o Tema. Sim, é muito importante! Sobretudo para os mais novos e até para nós*”. O entrevistado recorda ainda o início da carreira e a frequência da formação nesse período. Relata a experiência com aparente saudosismo. “(...) *quando comecei a trabalhar, e já tenho uns aninhos nisto, as formações eram diferentes e acho que era diferente. Na altura foram melhores para mim, porque eu estava a começar e eu lembro-me que as formações, a cada dia de formação havia um tema diferente. Era um tema diferente, conteúdos diferentes. (...) para quem está a começar isso é ótimo, porque começa a entrar na EP*”. Este discurso volta a reforçar a maior importância atribuída à formação especializada na formação inicial de professores ou direcionada a docentes a lecionar a área pela primeira vez.

A necessidade de formação contínua é encarada pelos docentes de forma diferente, tendo em conta uma série de fatores. No geral é considerada fundamental, mas em diversas fases do percurso profissional e tendo em conta a experiência do professor, ela ganha a sua relevância. O entrevistado E assinala: “(...) *eu acho que é fundamental! (...) apesar de, nas vezes que eu vou é mesmo para estar um bocadinho com eles e para não perder esta ligação com a Coordenação. Estas formações são essenciais, na minha opinião, porque continuamos neste “xóxoxó” de serem colocados nesta área, pessoas que não têm qualquer tipo de aptidão, às vezes nem gosto pela Expressão Plástica. Portanto, às vezes há ali um horário na escola que fica para o fim e é a Expressão Plástica. E, portanto, os colegas têm Estudo e Expressão Plástica e não tem formação e estas formações, (...) são essenciais para dar uma ajuda e um apoio aos colegas, porque, infelizmente, ainda há muitos, (...) que chegam ao nosso grupo sem formação*”. Este discurso volta a reforçar a relevância da formação contínua, organizada pela DRE/DSEA, tendo em conta o número de docentes que todos os anos letivos, ainda são colocados pela primeira vez na área.

Tendo em conta que a equipa de Coordenação Regional é composta por 4 elementos, sendo que 3 deles acumulam funções letivas nas respetivas escolas, podemos evidenciar que os formadores poderão ser manifestamente insuficientes para suprir as necessidades de formação. Esse facto é referido pelo entrevistado C e corroborado pelos docentes de apoio à Coordenação entrevistados. O entrevistado 2 refere: “*Poderíamos realmente ter mais tempo para dar formação, mais tempo para a formação, porque às vezes nós não temos... E.. muitas pessoas também fazem formação connosco e pedem-nos, e nós já não temos, não podemos dar resposta, porque somos poucos, somos 4 e o tempo não estica. E nós gostávamos de fazer mais e não podemos, portanto estamos limitados a esse tempo*”. Acrescenta que a preocupação maior acaba sendo responder à necessidade de orientar formação direcionada para o projeto da Exposição Regional. Manifesta uma espécie de compromisso com a apresentação de resultados na exposição pública, inserida na SRA. Refere: “*Nós fazemos uma formação mais direcionada para esses assuntos. E aí fornecermos, portanto, ideias sobre técnicas e materiais de que eles poderão utilizar e que servirão de apoio ao projeto que vão desenvolver. Há sempre uma formação direcionada para o projeto*”. Esta ideia é complementada pelo entrevistado 1 que diz que a procura pela formação continua sendo muita. Acrescenta: “*Temos sempre o mesmo número, muito superior às vagas (..)*” e reforça outra preocupação: “*Nós tentamos não repetir muito, não repetir formações que já tínhamos feito ou então fazer mais ou menos dentro daquelas técnicas, mas com outras, outro tipo de materiais, outro tipo de técnicas*”.

Da análise de conteúdo agora exposta, poderemos aferir objetivamente que, genericamente, há um alinhamento de discursos e que as mesmas preocupações e aspirações são elencadas pelos diversos entrevistados considerados no presente estudo de caso. Apesar de algum distanciamento aferido em alguns docentes entrevistados, há um conhecimento geral acerca do seu funcionamento e atribuições. A ressaltar o reconhecimento generalizado da importância da visibilidade dada à Semana das Artes. Fazemos, no entanto, notar a resistência ao termo Supervisão Pedagógica, apesar e a aceitarem tacitamente, reconhecendo-lhe ou não a importância devida. Há coincidência de opiniões na consideração da importância desse acompanhamento pedagógico, mas situado nos docentes em exercício de funções há menos tempo na área e sem formação específica.

No Capítulo seguinte desenvolveremos mais estas relações objetivas, procurando triangular com a análise de dados, a que dedicamos este Capítulo III, sem descuidar a revisão da literatura desenvolvida no Capítulo I.

CAPÍTULO IV – DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS À DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Inferências e triangulação: Análise e discussão de resultados

Para organizarmos um pouco a lógica analítica da discussão dos resultados obtidos e examinados nos Capítulos anteriores, procuraremos, nesta primeira parte, fazer uma reflexão geral dos dados obtidos. Dedicaremos os subpontos seguintes a fazer uma análise mais centrada nas inferências relativas às eventuais influências que a supervisão pedagógica poderá ter nos discursos e nas práticas dos docentes considerados neste estudo de caso. Sendo esta a temática central desta dissertação, procurámos explorar os seus potenciais efeitos na transformação crítica do professor, que, idealmente e num contexto em mudança, se quer reflexivo. Dedicaremos também um segundo ponto a elencar algumas das limitações do estudo, inerentes ao carácter qualitativo e às condicionantes da recolha e análise de dados.

As inferências que decorrem da análise documental e de conteúdo, evidenciam claramente a existência de uma relação entre os docentes de Expressão Plástica, no enriquecimento curricular, com a Coordenação Regional de Expressão Plástica da DRE/DSEA. Podemos constatar esse facto através da análise dos discursos e através da análise das planificações, que são indícios claros de uma ligação direta. Desde logo o facto evidenciado de que há um conhecimento generalizado do funcionamento desta Coordenação, no que concerne ao seu campo de atuação e aos projetos propostos às escolas, que são incluídos nas planificações anuais da atividade. Os temas, discursos e calendarização coincidem com o que está expresso nos Regulamentos, sendo seguida a recomendação desses projetos constarem das planificações, como forma de organização pessoal e previsão de tempo para trabalhar as temáticas e técnicas com os alunos.

Há um conhecimento generalizado das atribuições da Coordenação Regional de EP, sendo-lhe reconhecida validade. No entanto, a maioria dos entrevistados refere que o acompanhamento de atividades se devia fazer essencialmente aos docentes a lecionar pela primeira vez na área, ou com menos experiência, reconhecendo que a formação contínua e o acompanhamento preconizados foram mais relevantes no início da atividade profissional.

É notório nos discursos, uma tendência para um certo distanciamento da Coordenação e um afastamento da necessidade de apoio em alguns discursos. Outrossim, noutras elocuições antevemos fragilidades, em que não conseguimos evidenciar as causas. A linguagem corporal associada a afirmações de que não se sentem apoiados, poderão ser analisadas como de uma relação pessoal mais complexa entre docentes nas escolas e a Coordenação, que não está centrada apenas no tipo de trabalho proposto, mas em questões de índole mais relacional, emocional e até pessoal. No enquadramento teórico dedicámos o ponto 1. à temática da ação intra e inter-relacional que envolve a supervisão pedagógica. Autores como Alarcão e Tavares e Oliveira-Formosinho, referem-se à importância das relações pessoais, como sustentáculo dessa ação no desenvolvimento profissional, em que o fim último são as aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de melhoria contínua.

As reticências nas transcrições das entrevistas, representam algumas pausas no discurso dos entrevistados, ou por necessidade de reformulação de ideias dos mesmos, ou por algum desconforto relativamente às questões formuladas. O incómodo foi essencialmente notado nas questões relativas às visitas de acompanhamento pedagógico, por parte da DRE/DSEA e quando questionados sobre conceitos/conceções relativas à supervisão pedagógica. Onde os discursos foram mais efusivos e espontâneos, foi quando a temática das conversas se centrou na experiência prática, ou quando a defesa da área se fazia presente, tanto ao nível da valorização pela comunidade educativa, como por parte do público em geral, que se materializa na exposição pública de trabalhos das escolas na Semana das Artes.

1.1. Sobre o acompanhamento direto de atividades e projetos, realizado nas escolas pela DRE/DSEA

No Enquadramento Teórico, Capítulo I dedicámos o ponto 2. a elencar potencialidades e fragilidades da supervisão, como ação intra e inter-relacional, em que a ação supervisiva necessitava de ter objetivos claros e definidos, sem esquecer o poder do feedback. Da análise de conteúdo das entrevistas podemos evidenciar discursos em que os entrevistados referem que não sabem o que é pretendido com as visitas às escolas. É, inclusive, notório um certo desconforto em alguns casos. Alguns relatos, colocam a nu, uma certa falta de compreensão do sentido e efeitos práticos dessas observações. Noutros alguma indiferença e uma aceitação tácita, assumindo todos os entrevistados em estudo, que não mudaram

nada nas suas práticas, depois das visitas de supervisão, às suas aulas. Há inclusive um entrevistado que afirma não concordar com este tipo de aproximação da Coordenação da DRE/DSEA às escolas.

A observação de aulas, no âmbito da atividade de acompanhamento de atividades letivas é, assim, um ponto em que os discursos não evidenciam uma aceitação espontânea. Acresce a essa fragilidade, o facto evidenciado, em que algumas visitas acontecem sem pré-aviso, gerando com isso um potencial desconforto e desconfiança, associados mais a um efeito inspetivo do que de apoio. Esta afirmação sustenta-se no facto de não haver evidência em nenhum discurso, de registo de acompanhamento e monitorização de progressão de práticas observadas. Isto está fundamentado na literatura, com o acompanhamento informal ao nível da observação de aulas (Reis, 2011), em que é apontada como fragilidade, por se basear em modelos de visitas isoladas e sem acompanhamento continuado.

Os docentes de apoio à Coordenação, encaram estas visitas de modo mais construtivista e positivo, assumindo uma postura de promoção da atividade e apoio nas práticas observadas, afirmando que, geralmente, são bem aceites. Há coerência nos discursos dos entrevistados do GR 140 que referem que os supervisores se envolvem na atividade que está a ser desenvolvida no momento da observação. No entanto, em nenhum momento se referem a um momento de partilha e *feedback* da aula observada, antevendo-se aqui que estes são momentos isolados, em que se privilegia a observação dos docentes novos, a pedido ou sem que haja interesse manifestado em receber os supervisores da DRE/DSEA.

Sumarizando o acima exposto podemos aferir que, regra geral, as visitas de supervisão são aceites, por cordialidade, por ser uma observação em que o observador participa na atividade que está a ser desenvolvida, por ser uma forma de promover uma proximidade e conhecimento mais abrangente das realidades e contextos, mas não há evidências de reflexão conjunta ou de um *feedback* efetivo. Nos discursos apenas conseguimos evidenciar sequência, em termos partilha de técnicas de expressão plástica, que se associam particularmente ao acompanhamento dos projetos para a Exposição Regional.

Esta análise relativa à aceitação da supervisão pedagógica é complementada com as respostas à questão que procura evidenciar os efeitos práticos e/ou mudanças operadas nas práticas, após essas visitas. Há um consenso entre os entrevistados em referir apenas algumas mudanças em termos de técnicas, mas regra geral, os docentes afirmam, com veemência, que não mudaram nada nas suas práticas, depois das visitas recebidas.

O acompanhamento pedagógico de projetos é, talvez, o mais aceite neste enquadramento e essa inferência dá-se logo pela questão centrada na utilidade do acompanhamento, em termos de técnicas. Relembre-se que este acompanhamento de projetos é feito em várias fases, como referido na análise dos Regulamentos da Exposição Regional e Concursos (ponto 2. Capítulo III, quadro 4): em reunião de início do ano letivo, em reuniões concelhias, com formação específica de orientação para o projeto e através de pedido de esboço de intenções/projeto. Esta diversidade de momentos é indicadora do peso que o projeto da Semana Regional das Artes tem nesta atividade de enriquecimento curricular. Podemos reforçar e validar esta nossa inferência pelo facto de este projeto estar contemplado em todas as planificações dos docentes. Quando analisámos o Regulamento da Exposição Regional verificámos que essa premissa é também colocada como condição fundamental, aos docentes em exercício da atividade no enriquecimento curricular. Na análise das planificações e nos discursos falados, pudemos evidenciar coerência entre orientações e práticas, sendo isso sintomático de um histórico já entrosado nos discursos e práticas pedagógicas.

1.2. Sobre a importância atribuída à participação em projetos regionais de Expressão Plástica

Relativamente à participação na Exposição Regional de Expressão Plástica, inserida na SRA, verificámos que há um sentido de (quase) dever moral, em participar neste projeto. A oportunidade de mostrar o trabalho das escolas, o palco visível para os alunos, a dimensão pública, faz com que ninguém pareça querer ficar de fora. Alguns veem nele a oportunidade de trabalhar técnicas diferentes das habituais, outros, a oportunidade dos encarregados de educação e o público, poderem ver o trabalho que se faz nas escolas, sendo que é uma forma de chamar a atenção para a área da Expressão Plástica. Relativamente às técnicas, quando apresentámos o histórico desta Exposição (no ponto 5. do Capítulo II) evidenciámos os temas e os objetos solicitados às escolas, sendo visível, não só a dimensão dos trabalhos, como as técnicas e objetos distintos. Nesta Exposição vemos privilegiados os conteúdos da construção tridimensional, que depois se expõem num conceito de instalação artística no espaço público.

A oportunidade de trabalhar técnicas diferentes é evidenciada por um dos entrevistados do GR 140, que assim evidencia a diversidade de técnicas propostas nesta

Exposição Regional, em contraponto com as limitações de tempo e recursos materiais nas escolas. Há discursos que evidenciam o reconhecimento da importância dada à diversidade criativa proporcionada pelo projeto da SRA. Mas outras questões foram levantadas pelos professores neste enquadramento.

Uma das questões elencadas pelos docentes entrevistados no enquadramento das entrevistas, foi o facto de a exigência colocada na visibilidade da exposição pública de trabalhos, condicionar, de alguma forma, a autoria dos trabalhos. A pressão de representar a escola com maior impacto visual, o reconhecimento público e turístico, poderão estar a condicionar o tipo e a autoria dos trabalhos apresentados. Alguns entrevistados falam abertamente do tema. O docente B refere que só faz sentido se os trabalhos forem realizados pelas crianças, mesmo que não seja o trabalho visualmente mais bonito. Afirma que o importante é que os alunos reconheçam ali o seu trabalho e que só assim faz sentido haver uma Semana das Artes. O entrevistado D refere que alguns trabalhos têm intervenção dos professores, e o E diz que às vezes precisa envolver toda a comunidade educativa no projeto, tendo em conta a natureza e dimensão do projeto. Esta envolvimento referida pelo entrevistado E deixa antever que nem sempre os projetos envolvem só os alunos, no processo criativo. Os Regulamentos da Exposição e Concursos são também claros na orientação, referindo em vários momentos a necessidade de envolver os alunos no processo criativo, deslindando-se aqui uma constatação, que se procura contrariar.

Em teoria, este tipo de trabalho de projeto, terá um papel relevante no enquadramento das Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, mas a autoria dos trabalhos não pôde ser evidenciada neste estudo. Se considerarmos que o ensinar a pensar e o ensinar a ver, se devem conjugar com um saber fazer e que esse experimentar faz parte do processo de ensino e aprendizagem, poderemos antever aqui alguns pontos de interesse para reflexão e análise.

Não podemos negar as evidências de contributos visíveis, essencialmente em termos de trabalho apresentado na Semana das Artes. A diversidade de técnicas, o reconhecimento público do evento e a percentagem de participação das escolas da RAM, apontada no histórico desta exposição, (acima de 90%), no Capítulo I (Ponto 5.).

Quando nos referimos a diversidade de técnicas e meios de expressão plástica, apresentados na Semana das Artes, pudemos ver que incluem técnicas como escultura, recuperação criativa de material de desperdício, desenho e pintura em tela e em suportes diversos, modelagem entre outros. A diversidade de materiais é também relevante, mas salientamos a recorrente metodologia, associada à abordagem pedagógica à obra de arte,

considerada importante por autores seminais, defensores da Arte Educação e da Educação pela e para as artes.

1.3. Sobre a abordagem pedagógica à obra de arte

Sobre a abordagem pedagógica à obra de arte, considerámos importante desenvolver a ideia da sua relevância, tendo em conta o papel que tem na educação visual, e que foi reforçada com as Competências Essenciais em alinhamento com o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Hoje, mais importante do que proporcionar a experimentação de meios e técnicas expressivas, é preciso prover os alunos de conhecimentos para que compreendam as artes no contexto e na cultura em que se inserem, numa perspectiva de valorização do património e da cultura, locais e globais.

No enquadramento teórico já elencamos alguns dos benefícios da abordagem à obra de arte, na transformação do aluno crítico e sensível a manifestações de carácter artístico. Na análise cruzada dos documentos das orientações curriculares, fizemos um apanhado da evolução dessa valorização nos currículos do ensino básico, sendo notória a crescente necessidade de valorização das artes no currículo. Os discursos e legislação evidenciam essa preocupação, que acompanha os defensores da Arte Educação, como Ana Mae Barbosa (2002 e 2005), Rodrigues (2002) ou Reis (, 2008a, 2008b e 2009). É necessário formar apreciadores e leitores de imagens, que, conseqüentemente, serão leitores do mundo, mais tolerantes e empáticos. Uma formação para a criatividade e para o pensamento divergente e criativo, essenciais num mundo em mudança. Uma base para apoiar os alunos a acompanhar essas mudanças aceleradas, descritas por Toffler, como vagas e que a Escola, poucas ou raras vezes tem conseguido acompanhar.

Quando analisámos o Regulamento da Exposição Regional, assim como o seu histórico, evidenciámos que a obra de arte e os artistas plásticos, são utilizados como metodologia pedagógica. No projeto de 2019-2020 há inclusive uma lista de artistas (Anexo 4), que é anexada ao Regulamento. Cada escola trabalha um artista diferente e assim a Placa Central reúne interpretações e recriações de obras de vários artistas plásticos. A instalação artística de trabalhos escolares, a que o Regulamento da Exposição e os docentes entrevistados aludem como “*Galeria a céu aberto*”.

Nas escolas e tendo em conta as planificações analisadas, podemos verificar que a abordagem à obra de arte já faz parte das práticas pedagógicas, sendo que isso poderá

representar um alinhamento com as Competências Essenciais, mesmo havendo professores que ainda não adaptaram a terminologia ao nível das planificações. Mas poderemos questionar sobre uma efetiva e eficaz abordagem pedagógica, se a compreensão das artes no contexto se efetiva ou a metodologia se reduz a um mero pintar ou desenhar “à maneira de...”. Mas isso seria tema de um outro estudo. O que destacamos aqui, é que há evidências de que os artistas plásticos são apresentados e admitimos, que os alunos passam assim a ter um conhecimento mais amplo dos mesmos, potenciando-lhes assim uma vontade de investigar e conhecer mais.

Estas mudanças paradigmáticas na forma de abordar a educação artística, em alinhamento com o Perfil do Aluno, são também mais exigentes e desafiadoras para os professores e alunos. Procuram, no seu todo, não apenas desenvolver capacidades criativas, de inovação e pressão à mudança, como capacidades de tolerância, respeito e empatia, essenciais num mundo cada vez mais complexo, onde as desigualdades e a intolerância, contraditoriamente, parecem florescer.

1.4. Sobre a supervisão na formação contínua e as práticas reflexivas

Tendo em conta o que temos vindo a inferir, até esta fase da nossa investigação, e considerando também a revisão da literatura, a supervisão ainda está longe de ser um processo integralmente aceite, como uma estratégia de formação, pela classe docente. A herança de um ensino compartimentado ainda está muito presente e exerce uma força de bloqueio a um trabalho verdadeiramente colaborativo. Questiona-se a credibilidade do observador na prática docente, fortemente ligada a um sentido inspetivo e de controlo e à avaliação do desempenho docente. A mecanização dos processos é também considerada um obstáculo a mudanças efetivas, na aceitação da observação das práticas letivas, como uma mais-valia formativa. Dos discursos dos docentes entrevistados, no âmbito deste estudo, pudemos evidenciar essa dificuldade de aceitação do termo e da observação das suas aulas. Consideram o termo “forte”, sendo que os docentes de apoio à Coordenação reforçam até que não fazem supervisão e sim acompanhamento pedagógico. Sendo que aqui o desvio do termo, procura atenuar o efeito negativo provocado pela terminologia. Inclusive no Documento Orientador da então DSEAM, deixou de existir desde 2015-2016. A decisão de supressão do termo e a sua substituição por “acompanhamento pedagógico de

atividades e projetos”, parece ter sido a designação encontrada para retirar do léxico a negatividade associada. No entanto a continuidade de uma observação informal integrada nos processos formativos, continua vigente.

A formação específica, sinalizada no Regulamento da Exposição Regional, é aqui também considerada uma forma de acompanhamento pedagógico. Um espaço onde os docentes da área, podem experimentar, tirar dúvidas sobre materiais e técnicas. Aqui aferimos a importância dada ao projeto da SRA, tanto pelas escolas como pela DRE/DSEA, tendo assim um certo peso nos eventuais contributos deste acompanhamento pedagógico, em algumas das opções, nas práticas letivas. No entanto, as planificações dos docentes reservam espaços restritos para este projeto, sendo que o maior destaque é dado às múltiplas solicitações de que a área é alvo, essencialmente enquadradas no Plano Anual de Atividades da escola. Alguns docentes destacam essa pressão na planificação, referindo que a Expressão Plástica é uma atividade que “é chamada” para quase todas as atividades da escola e incluso com muitas solicitações externas e concursos, onde sentem a pressão de participar.

Mas a formação contínua vai mais além dessa necessidade de apoio à realização de um projeto para uma exposição pública. O apoio direto, fornecido pela DRE/DSEA ao nível de soluções técnicas e materiais, consubstancia-se como importante para o resultado geral obtido na Semana das Artes, mas, tendo em conta o peso do PAA nas planificações dos docentes, a formação contínua tem de se distanciar desse peso da apresentação pública. Nos discursos dos docentes de apoio à Coordenação, pudemos evidenciar uma preocupação em inovar, mas, cumulativamente, uma dificuldade a nível de disponibilidade de tempo. Nos discursos dos docentes entrevistados evidenciamos posições de reconhecimento de necessidade de fazer formação específica todos os anos e posturas para uma ação mais autónoma e de autoformação. Os discursos variam e podem ter a ver com posicionamento na carreira, determinado pelo ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2013).

Tendo em conta a idade e o tempo de serviço dos docentes entrevistados, aferimos posicionamentos diferentes perante a necessidade de formação. Há quem sinta uma contínua necessidade de fazer formação, pois os anos de serviço e a repetição de técnicas, acentuam uma falta de ideias para continuar a fazer coisas diferentes. Outros há que consideram que o que sabem e a experiência que têm é suficiente, para a autoformação de forma autónoma. Mas há uma transversalidade no que concerne a considerar que a formação foi muito importante no início da atividade profissional. Descrevem com algum

saudosismo a experiência da descoberta e da partilha, dessa fase, denunciando um certo distanciamento da formação no período a que corresponde a recolha de dados, do presente estudo (2020).

Realçamos a sinalização de alguns entrevistados do GR 140, que se referem à formação como espaços de partilha de experiências entre pares. Sendo que aqui poderíamos associar a uma proximidade do conceito de comunidade de prática.

A flexibilização curricular introduzida nos discursos, com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, abriu a janela de oportunidade a uma maior abertura a mudanças no campo educativo. As culturas colaborativas poderão ajudar na mudança efetiva, e o exemplo da DRE/DSEA poderá ser visto como mediador de posturas de trabalho colaborativo e em rede, onde a interdisciplinaridade pode continuar a ser promovida e incentivada. Mas os discursos de distanciamento, já referidos atrás, denunciam a necessidade de uma análise e procura de novas formas de abordar e relacionar a DRE/DSEA com os docentes e as práticas efetivas no terreno.

De um modo geral, os relatos falados dos entrevistados revelaram alinhamento com a análise documental, as orientações da DRE/DSEA e o que referem os autores seminais, no âmbito do enquadramento teórico do presente estudo. Os entrevistados referem que a atividade de Expressão Plástica, no enriquecimento curricular, ainda não é idealmente valorizada pela comunidade educativa e público em geral, mas consideram que se tem dado passos significativos no panorama regional.

Apesar de algumas planificações ainda estarem desalinhadas com as últimas orientações curriculares, percecionamos nos discursos uma transversalidade no que se refere à necessidade de valorização desta área, na formação holística da criança. Um reconhecimento de que a partilha entre pares e os projetos de exposição pública, são importantes para essa valorização, vislumbrando-se assim, uma exigência pessoal de adoção de práticas mais criativas e diversificadas, enquadradas numa prática reflexiva consciente e contextualizada.

2. Limitações do estudo

Neste ponto do presente trabalho, achamos por bem elencar as limitações do estudo, referindo-nos a questões que condicionaram uma investigação, ainda mais criteriosa e abrangente. Situamos as fragilidades do estudo em questões de tempo e de abrangência de

recolha de dados, por parte do investigador. Não contemplando a observação direta das práticas no terreno, com visitas às escolas, as ilações foram retiradas dos discursos dos entrevistados e pelo conhecimento prático do investigador, que esteve 14 anos na Coordenação Regional de Expressão Plástica (entre 2003-2004 e 2015-2016). Esta permanência poderá ser considerada uma vantagem e uma desvantagem, sendo que a vantagem se prende com o facto de este conhecer a realidade e o caso em estudo. Como desvantagem, assinalamos a potencial contaminação das entrevistas, dado que os entrevistados conheciam o entrevistador nessa função, podendo isso condicionar alguma espontaneidade nas respostas dadas (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo presente esta limitação, procurámos realizar as entrevistas em ambientes informais e descontraídos, como esplanadas de café e jardins. Embora isso condicionasse as condições de gravação áudio, estamos convictos de que foi uma opção que minimizou eventuais constrangimentos.

Ao nível das entrevistas, foi sempre pedida autorização para a gravação áudio. O gravador foi aceite, mas estamos cientes que as transcrições poderiam ter sido mais ricas de detalhes de linguagem corporal, que se ficou muito pelas hesitações audíveis e menos pelas posturas defensivas e/ou mais descontraídas, tendo em conta os temas em discussão. Acreditamos, no entanto, que a riqueza do que foi transcrito tem um potencial de análise muito rico, no enquadramento do presente estudo.

Outro detalhe que pode ter sido determinante nas entrevistas, foi o facto de estas terem sido realizadas durante o período da Semana das Artes, em junho de 2020. O facto de os projetos escolares estarem já expostos e o espírito dos entrevistados estar já imbuído do aproximar do fim do ano letivo, e num período ainda enquadrado nas limitações derivadas da pandemia pela COVID-19, podem ter sido determinantes. Tanto podem ter permitido uma análise das questões, de forma mais descontraída, pela falta de obrigações de prazos de entrega de trabalhos, como podem ter levado a posições mais determinadas pela exaustão natural de final de ano. Podem também ter proporcionado discursos mais descontraídos. Pelo que fica aqui registado, como limitação, embora não possamos aferir, com rigor, se foi num sentido positivo ou menos positivo.

A desmistificação da supervisão poderia começar pela eliminação da imagem de um professor controlador da ação de outrem e por uma designação mais aproximada da questão da orientação da prática pedagógica do docente. Introduziram-se conceitos na supervisão, como democrática, reflexiva, mas que garantias há de que esses conceitos interferem verdadeiramente na mudança que se preconiza? É preciso (re)construir as

linguagens e a esperança nos benefícios do processo de supervisão, para uma melhor educação, em que a aprendizagem dos alunos é o fim último de todos os processos (Oliveira-Formosinho, 2002). A esse nível, o estudo agora apresentado, é revelador de alguma falta de clareza e objetividade da DRE/DSEA, mas apenas quando se reporta à observação informal de aulas dos docentes de Expressão Plástica no EC.

É necessário analisar os problemas, os desafios inerentes à supervisão pedagógica e considerar a ação com uma oportunidade de aperfeiçoamento das práticas e da valorização da profissionalidade docente, uma oportunidade de partilha, atualização, reflexão e melhoria contínua, em prol de uma escola de qualidade. A literatura utiliza linguagens teóricas que são unânimes na descrição dos considerandos ideias nos processos, nas interações e nos objetivos desta ação, na melhoria das práticas educativas, no entanto a prática é muito mais complexa. Vieira (1993) descreve os ingredientes ideais à supervisão, como: fiabilidade, credibilidade, exequibilidade, transparência, utilidade, simplicidade, objetividade, participação e ética, falta talvez equilibrar os ingredientes na prática, pois é no equilíbrio partilhado que poderá estar parte da clarificação e da objetividade preconizada na Supervisão Pedagógica. Uma ação que deveria ser revista, renovada e repensada, de modo a proporcionar ambientes educacionais verdadeiramente eficientes e eficazes, onde todos participam e todos têm a ganhar.

No contexto da escola atual e tendo em conta as Competências Essenciais, alinhadas com o perfil desejável do aluno, à saída da escolaridade obrigatória, os docentes voltam a ter um papel de destaque na mobilização de saberes dos seus alunos. Neste considerando, o ser, o estar, o pensar, o refletir e o saber fazer são indissociáveis. É preciso que os professores tenham capacidade de proporcionar ambientes de aprendizagem que propiciem as capacidades de questionar e problematizar, de ver, compreender e aceitar as diferenças e as diferentes culturas. Os valores que conformam a sociedade e o ensino e em que as Artes Visuais têm um papel que não pode ser negligenciado.

Neste considerando, o presente estudo poderia ter ido mais além, pois poderia ter ainda considerado um terceiro contraponto e perspetiva da Supervisão realizada pela DRE/DSEA. Esta análise ganharia interesse se fossem entrevistados docentes a lecionar pela primeira vez a atividade. No entanto, estamos convictos que as questões trazidas aqui à luz da reflexão, se revestem de interesse e que proporcionam pistas para investigações futuras, que poderão ser de interesse no âmbito da investigação em educação.

CAPÍTULO V – Conclusões

1. Considerações finais e pistas de trabalho complementar

Chegados a esta parte do trabalho de investigação precisamos voltar às questões da investigação do caso em estudo. Poderá a atividade de Acompanhamento Pedagógico de atividades e projetos, efetuada através da DRE/DSEA, influenciar as práticas pedagógicas dos docentes de EP? Que resultados práticos se podem evidenciar desse Acompanhamento/Supervisão? Que peso têm os projetos e concursos promovidos por este organismo oficial, nas planificações e nas práticas da atividade?

Ao longo deste trabalho fomos descortinando as questões em estudos, na procura de eventuais influências da supervisão pedagógica feita pela DRE/DSEA, nos discursos e práticas pedagógicas da atividade de Expressão Plástica, no enriquecimento curricular do 1.º CEB. Estamos convictos que encontramos evidências de uma relação consolidada, entre a atividade de supervisão da DRE, e as práticas letivas nas escolas. Essa evidência é essencialmente verificada na Exposição Regional de Expressão Plástica, inserida na SRA. A diversidade de objetos apresentados nessa exposição, permite-nos considerar que é um projeto que permite às escolas, experimentarem diversos conteúdos e técnicas expressivas. Sendo que este é um projeto supervisionado ao longo do ano, reverte-se numa evidência dessa relação. É também nesta Exposição Regional que evidenciamos a possibilidade de as escolas poderem fazer a abordagem pedagógica à obra de arte. Que também verificamos, nas planificações, e que se realizam ao longo do ano letivo, em diversos momentos. Fazemos notar, no entanto, a questão de haver uma tentação de ceder à pressão da apresentação pública e haver com isso, uma tendência a uma intervenção de adultos no projeto. As ressalvas são, no entanto, feitas em Regulamento da DRE/DSEA e, pelo que constatamos, há docentes que têm essa preocupação e procuram dar mais ênfase ao trabalho das crianças nesses projetos.

Voltando aqui ao caráter específico das atividades lecionadas ao nível do enriquecimento curricular, relembramos que, teoricamente, estas têm um cariz mais lúdico, sendo desaconselhada a escolarização de conteúdos. No entanto, no caso da RAM, o

contacto com as artes visuais é essencialmente proporcionado aos alunos nesta vertente do enriquecimento, sem evidências visíveis de serem explorados conteúdos, de forma tão abrangente, ao nível da atividade curricular. Consideramos que este poderia ser outro tópico, alvo de potencial investigação.

As artes e a educação visual em particular, deviam ter, e continuar a ter, um papel importante na educação, como processo de criação, mas também como sistema de pensamento, de análise e reflexão de culturas.

O professor tem, em todo o processo pedagógico, um papel privilegiado e exigente. Mas não pode alhear-se, nem se isolar na sua sala de aula. Precisa desenvolver atitudes e hábitos cooperativos, quiçá em comunidades de prática, de forma mais espontânea e com sentido prático, construído com os seus pares. Deve informar-se, procurar experimentar e testar mudanças, em clima de respeito, tolerância, confiança, crença na possibilidade, numa perspetiva transformadora. Só assim se tornará parte integrante da mudança, que não se pode fazer apressada e irrefletida. Para poder exercer a sua ação de educador e mediador de aprendizagens, deve também ele aprender a aprender e fazer o seu trabalho com prazer. Notámos isso nos docentes entrevistados no âmbito do presente estudo qualitativo, quando se aferiram as motivações pessoais para lecionar a área das Artes Visuais (Expressão Plástica). O lado emocional tem um peso elevado nas relações que se desenvolvem com a profissão e com os alunos. E o entusiasmo é um motor para uma necessidade de atualização contínua de conhecimentos e adaptação de práticas, aos diversos contextos.

Um bom professor olha primeiro para o aluno e não apenas para os saberes das disciplinas, como uma abstração do saber pelo saber. Importa um saber vivenciado que desperte a curiosidade, que provoque a inteligência e o espanto, uma ação que só se faz se o próprio professor conhecer os meandros do processo de ensino e de aprendizagem, em observação e reflexão contínuas.

Para se pensar em melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional em que este desenvolve a sua atividade e esta análise não pode aparecer desfasada da ideia de que o processo de supervisão e acompanhamento pedagógico, tem uma estreita ligação com as lideranças. Todos podem ser líderes e liderados nas instituições educativas. A liderança vista também como um exemplo, que motiva a uma permanente necessidade de atualização e de trabalho colaborativo.

A reconceptualização da Supervisão Pedagógica é uma urgência adiada (Oliveira-Formosinho, 2002) que faz com que o conceito se esteja a perder e a desvirtuar. O papel de

apoio foi-se diluindo com o aspeto inspetivo. A negatividade associada ao conceito foi ganhando terreno no campo educativo, desvirtuando-a do seu propósito inicial. Para que voltasse a ganhar terreno e surtisse os efeitos preconizados, teria de exercer mais a ação de facilitadora do desenvolvimento profissional dos docentes, numa estreita ligação com o seu fim último, que é a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Outra vantagem seria deslocar o foco para um conceito de comunidades de aprendizagem, onde o destaque passa a ser um grupo de pares, com um objetivo comum. Esta ideia tanto podia ser desenvolvida na escola, como comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo do ciclo de vida profissional, como fora dela, englobando docentes da mesma área.

A pandemia, pela COVID 19, empurrou, em pouco tempo, milhões de crianças para um ensino online, e forçou o ensino a uma adaptação apressada. Mas há que retirar lições e pensar no que fica para além da ligação digital, controlada, por vezes, numa mera validação de presença. A face principal da educação, que tem a ver com as relações humanas, passou a ser intermediada pela tecnologia. E como ficaram as artes, os projetos de trabalho e trabalho de projeto na construção de saberes? Estamos ainda longe de ter respostas, outrossim poderá ser uma outra vaga de transformação social, que pouco mudará a escola, os professores e as práticas, num sistema que continua a preconizar os resultados quantitativos em detrimento da valorização qualitativa.

A criatividade e a educação emocional, aliadas à capacidade de escuta ativa, tolerância, respeito, deveriam estar no centro da Educação, mais ainda num mundo onde as desigualdades se acentuam e em que a pandemia trouxe a nu o fosso entre classes e géneros. Num mundo cada vez mais complexo, as artes podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e inovação, podem melhorar as relações individuais contribuindo para a criação de ambientes pacíficos e de tolerância, em que a resiliência, o olhar as coisas e a vida como um processo de transformação e de crescimento da própria humanidade.

Seria naïf e inoportuno afirmar que as influências da supervisão pedagógica da DRE/DSEA foram residuais. No entanto a questão que se coloca é relativamente ao peso que a Exposição Regional tem nas práticas. Se é um projeto à parte elaborado, muitas vezes, por toda a comunidade educativa e onde os alunos são meros executantes, ou será um mote para uma maior abertura à valorização da atividade? Não se revertendo em mais horas da componente letiva, ficará a Expressão Plástica, no caso da RAM, relegada para o enriquecimento curricular e descurada ou negligenciada na curricular? Para além da

visibilidade dada à EP, que efeitos práticos para a formação holística das crianças terá? Será um flop ou uma verdadeira mais-valia, sendo que a maioria dos entrevistados assume que o projeto regional é apenas uma pequena parcela do trabalho que se faz nas escolas e a atividade é, muitas vezes a resposta a atividades festivas do Plano Anual de Atividades das Escolas? As evidências da diversidade de meios técnicos e a possibilidade de abordagem à obra de arte são, no entanto, aspetos que não se podem negar. Um acompanhamento através de propostas de trabalho de projeto, cujos efeitos poderão estar ainda longe do ideal na valorização efetiva da Expressão Plástica. Mas, com certeza, entrou nas rotinas e práticas pedagógicas, que a médio e longo prazo poderão dar alguns frutos.

A relação entre os docentes a lecionar nas escolas e os docentes incluídos na equipa de Coordenação Regional de EP, poderá sofrer alterações com o evoluir da vida profissional dos mesmos, mas é inegável o consenso em considerar que esta supervisão informal promovida pela DRE, é importante, tendo em conta a instabilidade do corpo docente nesta área. Os docentes do GR 140 são, manifestamente, insuficientes para cobrir a totalidade das escolas e com o declínio do número de alunos nas escolas, essa realidade não tem perspectiva de ser alterada nos próximos anos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª edição)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Barbosa, A. M. (2002) – *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2005). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos (6.ª edição)*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 85-273-0047-8.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo (3.ª edição)*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. V. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: UMA
- Bento, A. V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: UMA.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional e professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Duncum, P. (2010). *Conceitos chave da educação para a cultura visual*. Revista Imaginar n.º 52. (pp. 7-14). Consultado em 22 junho 2021, em <http://apecv.pt/revista/Imaginar52.pdf>
- Esteves, M. (2006). *A análise de conteúdo*. Porto: Porto Editora (pp. 105-126).

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. M. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Obtido em 22 de novembro de 2015, de [fil \(e:///C:/Users/Helena/Downloads/104339.pdf\)](e:///C:/Users/Helena/Downloads/104339.pdf)
- Formosinho, J. O. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. A. (1997). *Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goleman, D. (2014). *Foco. O motor oculto da excelência*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências de Educação, 08*, (pp. 23-36). Obtido em 12 de junho de 2015, de <http://pt.scribd.com/doc/180633124/revista-sisifo#scrib>
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Huberman, M. (2013). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Porto: Porto Editora, Lda (pp. 31-59).
- Leão, R. M. (2003). *Apreciação da obra de arte: a proposta triangular*. Revista de Educação, Ano 1, n.º 43, dezembro. Brasil: Salvador (pp. 55-65).
- Leite, E. (1995) - *Educação visual e cumplicidade tecnológica ao nível dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico*. Porto: Porto Editora (pp.459-500).
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2013). *Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades*. Obtido em 26 de maio de 2015, de <http://hdl.handle.net/1822/23139>
- Nóvoa, A. (org.) (1999). *Profissão professor* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org.) (2013). *Vidas de professores* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores I. Da Sala à Escola*. (Vol. 7). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002b). *Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (Vol. II). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. & Pereira, A. (et al), (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação de um percurso de formação, prática e reflexão*. (Vol. 7). Porto: Porto Editora (pp. 166-216).
- Perrenoud, P. (Set-Dez de 1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, 12, (pp. 5-21).
- Read, H. (2001). *A educação pela arte* (1.^a edição). São Paulo: Martins Fontes. (pp- 229-265)
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. (Vols. Cadernos do CCAP-2). Ministério da Educação – CCAP. Obtido em 8 de junho de 2015 de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Reis, R. (2008a). *O diálogo com a obra de arte na escola*. Revista Educação e Animação. Disponível em: <http://anae.biz/rae/?p=80>
- Reis, R. (2008b). *O lugar das artes visuais no currículo do 2.º ciclo do ensino básico*. Revista Imaginar n.º 49. APECV. ISSN: 1646-684.

- Reis, R. (2009). *The literacy in visual arts: A view about elementary school curriculum in Portugal*. In *The International Journal of the Arts in Society*, vol.49, n.º 1. ISSN: 1833-1866.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceitualização da formação de profissionais de ensino*. Artigo, obtido em 12 de julho de 2015, de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/160>
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Em, A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote (pp. 77-91).
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: Supervisão e estilos de supervisão* (1.ª edição). Penafiel: Editorial Novembro (pp. 27-77).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (1.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas* (2.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Obtido em 8 de junho de 2015 de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3.^a edição). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação e outros documentos consultados

- Decreto-Lei n.º 55/2018, publicado em Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Documento Orientador das Áreas Artísticas Pré-escolar e 1.º CEB, DRE/DSEAM. Disponível em: http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_artistica_multimedia.aspx
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Metas de aprendizagem. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>
- Ministério da educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico - 1º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Roteiro para a educação artística, Comissão Nacional da UNESCO, 2006, <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> (Consultado em 21 de outubro de 2015)

APÊNDICES

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Protocolo de Consentimento DRE/DSEA – pedido de autorização para realização de estudo

Apêndice 2 – Protocolo de consentimento realização de entrevista, docentes GR 140

Apêndice 3 – Protocolo de consentimento realização de entrevista, professores de apoio à Coordenação Regional de EP

Apêndice 4 – Guião de entrevista docentes de EP

Apêndice 5 – Guião de entrevista docentes de apoio à Coordenação de EP da DRE/DSEA

Apêndice 6 – Tabela de análise comparativa de orientações curriculares

Apêndice 7 – Entrevista transcrita – entrevistado A

Apêndice 8 – Entrevista transcrita – entrevistado B

Apêndice 9 – Entrevista transcrita – entrevistado C

Apêndice 10 – Entrevista transcrita – entrevistado D

Apêndice 11 – Entrevista transcrita – entrevistado E

Apêndice 12 – Entrevista transcrita – entrevistado 1

Apêndice 13 – Entrevista transcrita – entrevistado 2

Apêndice 14 – Matriz de análise de conteúdo entrevistas docentes de EP

Apêndice 15 – Matriz de análise de conteúdo entrevistas docentes de apoio à Coordenação

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1 – Documento Orientador das Áreas Artísticas, pré-escola e 1.º CEB, 2015-2016

Anexo 2 – Regulamento da Exposição Regional de Expressão Plástica 1.º CEB

Anexo 3 – Lista de artistas 1.º CEB, sorteados no âmbito de Exposição Regional de Expressão Plástica 2020-2021

Anexo 4 – Regulamento do Concurso de Expressão Plástica