José Paulo de Sousa Ribeiro

Área de Projecto e Contextualização Curricular:

potencialidades e constrangimentos

Universidade Portucalense
Infante D. Henrique
Porto, 2007

José Paulo de Sousa Ribeiro

Área de Projecto e Contextualização Curricular:

potencialidades e constrangimentos

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação sob a orientação científica da Professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho.

Universidade Portucalense
Infante D. Henrique
Porto, 2007

Dedicatória

À Sara e ao João

Agradecimentos

Um primeiro e especial agradecimento à Professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho pelo apoio concedido, pela paciência e pela forma pragmática como me orientou.

Agradeço também a todos os alunos e professores que participaram neste estudo e ao órgão de gestão da escola, campo da nossa investigação, pela total disponibilidade demonstrada.

Finalmente, a todos os que me ajudaram e encorajaram ao longo destes dois anos de mestrado, o meu sincero agradecimento.

Resumo

Neste estudo, aborda-se a área curricular não disciplinar de Área de Projecto (AP), introduzida pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que preconiza a reorganização curricular em vigor. Procura-se neste estudo de caso analisar o sentido que os principais actores escolares (alunos e professores) dão à sua acção no que se refere à implementação desta área curricular não disciplinar. Simultaneamente, procuraremos reflectir sobre o contributo das políticas educativas estabelecidas no Decreto-Lei 6/2001 na forma de trabalhar o currículo, concretamente na transversalidade e contextualização do saber em AP. Centrando a nossa investigação num contexto específico, identificaremos potencialidades e constrangimentos que se verificam na operacionalização da Área de Projecto, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Palavras-chave: Autonomia; Área de Projecto; Currículo; Pedagogia de Projecto; Transversalidade Curricular; Reorganização Curricular.

Abstract

In this study, we will analyse the Project Work introduced in the Portuguese curricular drawing by the Portuguese "Decreto-Lei 6/2001". This lead to a curricular reorganization which still remains in our schools. We will also try to analyse, in a specific school context, the meaning that teachers and students give to their actions in what concerns Project Work. At the same time, we will point out the reflections of this act (Decreto-Lei 6/2001) in the way schools work curriculum, namely in what refers to the transversatility and contextualization of knowledge in Project Work. Focusing our investigation in a specific case, we will try to identify the potentialities and the constraints of the Project Work operationalization in the Portuguese Basic Education (2nd and 3rd stage)

Key words: Curriculum; Project Work; Autonomy; Curricular Reorganization; Working by Projects Methodology

(…)

O sonho é ver as formas invisíveis
Da distância imprecisa e, com sensíveis
Movimentos da esp'rança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte -
Os beijos merecidos da Verdade.

Poema "Horizonte"
Fernando Pessoa, *Mensagem*, Comp. José Aguilar,
Rio de Janeiro, 1972

Sumário

Dedicatória iii
Agradecimentos iv
Resumo v
Abstract vi
Sumário viii
Índice de quadros xi
Índice de gráficos xiii
Siglas e abreviaturas xv

INTRODUÇÃO 17

I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22

CAPÍTULO 1
CURRÍCULO E AUTONOMIA 23

1.1 O conceito de *Currículo* e o Desenvolvimento Curricular 23
1.2 Perspectiva histórica do desenvolvimento curricular em Portugal 28
1.2.1 A Educação na 1ª República 28
1.2.2 O Estado Novo e a consolidação do projecto educativo nacional da ditadura 29
1.2.3 O declínio da Educação assente em valores nacionalistas e cristãos 31
1.2.4 A 3ª República e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 33
1.3 A Escola e o processo de tomada de decisões 34
1.3.1 Autonomia *versus* Participação 35
1.3.2 As decisões no âmbito da gestão organizacional da Escola 38
1.4 Do Projecto Educativo ao Projecto Curricular de Turma 40

1.4.1 Projecto Educativo 40
1.4.2 Plano Anual de Actividades 42
1.4.3 Projecto Curricular de Escola 43
1.4.4 Projecto Curricular de Turma 44

CAPÍTULO 2
A ÁREA DE PROJECTO – UMA NOVA PERSPECTIVA CURRICULAR 46

2.1 A génese da Reorganização Curricular do Ensino Básico 46
2.2 O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro 47
2.3 O conceito de *Projecto* 53
2.4 Área de Projecto – *o aprender a fazer* 55
2.4.1 A Área de Projecto e as Competências Gerais da Educação Básica 57
2.4.2 A avaliação em Área de Projecto 60
2.4.3 O Trabalho de Projecto 62
2.4.4 Etapas do trabalho de projecto 63
2.4.5 Possíveis constrangimentos na implementação da Área de Projecto 68
2.5 O novo papel do professor 70

II PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 74

CAPÍTULO 3
EXPLICITAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS 75

3.1 Pergunta de partida 76
3.2 Objectivos gerais do estudo e hipóteses 77
3.3 Desenho da investigação e instrumentos de recolha de dados 78
3.3.1 Inquérito por questionário 79
3.3.2 Análise de documentos 81
3.3.3 Recolha e tratamento de dados 82
3.4 O contexto da investigação 83
3.5 A amostra 84

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 86

4.1 Inquérito por questionário aos professores 87

4.1.1 Perfil dos inquiridos 87

4.1.2 Grau de envolvimento dos diversos agentes educativos na Área de Projecto .. 95

4.1.3 Recursos utilizados na Área de Projecto 101

4.1.4 Factores que contribuem para a concretização dos objectivos da AP 102

4.1.5 Factores que limitam a concretização dos objectivos da Área de Projecto 108

4.1.6 Operacionalização da Área de Projecto na Escola EB 2,3 do Pinhal 114

4.1.7 Síntese 123

4.2 Inquéritos por questionário aos alunos 127

4.2.1 Perfil dos inquiridos 127

4.2.2 Percepção dos alunos sobre as actividades desenvolvidas em AP 129

4.2.3 Recursos utilizados na Área de Projecto 136

4.2.4 Percepção global dos alunos sobre a implementação da AP 137

4.2.5 Síntese 146

CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS 149

BIBLIOGRAFIA 155

LEGISLAÇÃO 161

ANEXOS 162

Índice de quadros

Quadro 1 – Ciclo em que lecciona 85
Quadro 2 – Ano de escolaridade que frequenta 85
Quadro 3 – Idade dos professores 87
Quadro 4 - Género 88
Quadro 5 – Habilitações académicas 90
Quadro 6 - Idade * Habilitação académica 90
Quadro 7 - Nível de ensino em que lecciona * Habilitação académica 91
Quadro 8 – Anos de permanência na escola 92
Quadro 9 – Nível de ensino que lecciona * Anos de permanência na escola 93
Quadro 10 – Lecciona ou já leccionou AP * Nível de ensino em que lecciona 94
Quadro 11 – Teste qui-quadrado Lecciona ou já leccionou AP * Nível de ensino em que lecciona 95
Quadro 12 – Valores absolutos de respostas válidas na questão 8 – *Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização da Área de Projecto* 100
Quadro 13 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 8 - *Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização da Área de Projecto* 100
Quadro 14 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 10 – *Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?* 103
Quadro 15 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 11 – *Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de projecto?* 109
Quadro 16 – Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 12 – *Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto:* 115
Quadro 17 - Idade * A Área de Projecto deveria ser opcional 119
Quadro 18 - Nível de ensino em que lecciona * A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual 122
Quadro 19 - Nível de ensino em que lecciona * A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual 122
Quadro 20 – Teste qui-quadrado - Nível de ensino em que lecciona * A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual . 123
Quadro 21 – Ano de escolaridade que frequenta 127
Quadro 22 - Género (alunos) 128
Quadro 23 - Género * Ano recodificado 129
Quadro 24 – Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 3 – *Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala com uma cruz (X), a tua opção:* 130
Quadro 25 A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades * ano recodificado 132

Quadro 26 – Teste qui-quadrado - Ciclo * A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades 133
Quadro 27 – Envolvimento dos alunos nas sessões de AP 135
Quadro 28 - Valores absolutos de respostas válidas (questão 5) 137
Quadro 29 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias (questão 5) 137
Quadro 30 - Ano recodificado * A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por dois professores 138
Quadro 31 – Teste qui-quadrado - Leccionação da AP por dois professores no 3º ciclo * Ano recodificado 139
Quadro 32 - Ano recodificado * A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva 140
Quadro 33 – Teste qui-quadrado - Ano recodificado *A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva 141
Quadro 34 - Ano recodificado *A AP contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho nas diversas disciplinas 142
Quadro 35 – Teste qui-quadrado - Ano recodificado *A AP contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho 142
Quadro 36 – A AP deveria ser opcional * Ano recodificado 143
Quadro 37 – Teste qui-quadrado - A AP deveria ser opcional * Ano recodificado 144
Quadro 38 - Ano recodificado *A AP está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual 145
Quadro 39 – Teste qui-quadrado - Ano recodificado *A AP está a ser implementada com sucesso 146

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Idade dos professores 87
Gráfico 2 – Género 88
Gráfico 3 – Idade * Género 89
Gráfico 4 – Habilitação académica..... 89
Gráfico 5 – Nível de ensino em que leccionam..... 91
Gráfico 6 – Anos de permanência na escola..... 92
Gráfico 7 – Anos de permanência na escola * Nível de ensino que lecciona 93
Gráfico 8 – Lecciona ou já leccionou AP…… 94
Gráfico 9 – Participou nalguma Acção de Formação de AP..... 94
Gráfico 10 - Envolvimento dos alunos……... 96
Gráfico 11 – Envolvimento do C.Turma……..... 96
Gráfico 12 – Envolvimento do C.Pedagógico…… 96
Gráfico 13 – Envolvimento dos Departamentos..... 96
Gráfico 14 – Envolvimento do Conselho de DT…… 97
Gráfico 15 – Envolvimento dos DT……..... 97
Gráfico 16 – Envolvimento dos Grupos de Docência…… 98
Gráfico 17 – Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação 98
Gráfico 18 - Envolvimento dos professores das outras ACND……....99
Gráfico 19 – Envolvimento dos professores de AP…..... 99
Gráfico 20 – Recursos utilizados na recolha de informação 101
Gráfico 21 – Factores cujo contributo dado pela AP é menor..... 104
Gráfico 22 – Factores cujo contributo dado pela AP é maior 105
Gráfico 23 – Contributo da AP para a articulação das aprendizagens……..……106
Gráfico 24 – Contributo da AP na criação de materiais para as ACD 106
Gráfico 25 - Média das respostas à questão 10 – *Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?*..... 107
Gráfico 26 - Factores com fraca limitação na concretização da AP..... 110
Gráfico 27 - Factores com forte limitação na concretização da AP 111
Gráfico 28 - Média das respostas à questão 11 – *Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de projecto?* 113
Gráfico 29 – Alíneas com maior grau de concordância (questão 11) 116
Gráfico 30 – Alíneas com maior grau de discordância (questão 11)..... 117
Gráfico 31 – Temas da AP e sua relação com as restantes ACD…….. 118
Gráfico 32 – Materiais produzidos em AP e sua utilização nas outras ACD ……... 118
Gráfico 33 – Articulação da AP com as outras ACD..... 118
Gráfico 34 – Idade * A Área de Projecto deveria ser opcional 119
Gráfico 35 - A AP deveria ser extinta ou, em alternativa, integrada noutras áreas curriculares 120
Gráfico 36 – A AP está a ser implementada com sucesso..... 121

Gráfico 37 – Distribuição dos alunos no 2º ciclo…….. 127
Gráfico 38 – Distribuição dos alunos no 3º ciclo……. 127
Gráfico 39 – Distribuição dos alunos por ciclo 128
Gráfico 40 – Alíneas da questão 3 (alunos) com maior incidência de resposta na categoria *raramente* 131
Gráfico 41 – Os materiais produzidos em AP são utilizados nas disciplinas..... 132
Gráfico 42 - Alíneas da questão 3 (alunos) com maior incidência de resposta na categoria *sempre* 134
Gráfico 43 – Os trabalhos de AP são realizados em grupo 135
Gráfico 44 - Recursos utilizados na recolha de informação 136
Gráfico 45 – Leccionação da AP por dois professores no 3º ciclo..... 138
Gráfico 46 – Articulação da AP com as disciplinas 139
Gráfico 47 – Aumento da carga lectiva da AP 140
Gráfico 48 – Contributo da AP no desempenho dos alunos nas disciplinas 141
Gráfico 49 – A AP deveria ser opcional..... 143
Gráfico 50 – A Área de Projecto deveria ser extinta..... 144
Gráfico 51 – A AP está a ser implementada com sucesso..... 145

Siglas e abreviaturas

ACD – Áreas Curriculares Disciplinares

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

AP – Área de Projecto

CID – Centro de Inclusão Digital

CEF – Curso de Educação e Formação

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

DT – Director de Turma

EA – Estudo Acompanhado

EFA – Educação e Formação de Adultos

EU - União Europeia

FC – Formação Cívica

GFC – Gestão Flexível do Currículo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA- Plano Anual de Actividades

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PISA - *Programme for International Student Assessment*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A qualidade educativa é hoje a prioridade. Num mundo que exige mais qualificações e competências, torna-se cada vez mais difícil à escola responder à diversidade e às necessidades sociais. Nesta perspectiva, a autonomia das escolas parece apresentar-se como uma inevitabilidade para se alcançar a desejada eficácia educativa. Consequentemente, a gestão flexível do currículo torna-se um instrumento indispensável para uma efectiva autonomização.

Emergindo da necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme por todas as escolas, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, procede a uma reorganização do currículo do Ensino Básico. Nele, assumem particular relevo as novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Estas não poderão ser apenas consideradas como uma ligeira operação cosmética no novo desenho curricular, já que a carga horária, atribuída a estas áreas curriculares não disciplinares, atinge os 270 minutos semanais no quinto ano da escolaridade obrigatória. Acresce, ainda, o facto de Estudo Acompanhado e Área de Projecto serem acompanhados, no segundo ciclo, por um par pedagógico o que, por si só, realça as expectativas criadas em torno destas novas áreas não disciplinares.

Para o estudo que se pretende desenvolver, consideramos demasiado ambicioso centrar a nossa análise nestas três áreas e nos três ciclos do Ensino Básico. Assim, centrar-nos-emos apenas na Área de Projecto, nos 2º e 3º ciclos, já que esta está, directamente implicada na nossa prática educativa diária. Esta área confere um novo papel ao professor, exigindo-lhe um novo perfil de competências que importa entender. Não menos importante para a escolha do nosso tema é o relevo que a própria legislação confere a esta área "na concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos" (Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, Artigo 5º, 3.).

Na intenção de se assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania, a escola procura "integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas" (Decreto-Lei nº6/2001). É neste contexto que a Área de Projecto se apresenta como potenciadora de aptidões, sociabilizando o saber (Leite, 2005). Ao professor são, então, atribuídos novos papéis, concretamente na implementação de processos e métodos de aquisição de conhecimento.

Finalmente, passados já seis anos após a publicação do Decreto-Lei nº6/2001, interessa saber também até que ponto as políticas educativas, preconizadas pelo referido decreto, se reflectem na prática educativa diária. No fundo, trata-se de perceber em que medida o plano das intenções tem correspondência no contexto escolar, em concreto na sala de aula. As razões atrás enunciadas sustentaram a nossa escolha do tema: "A Área de Projecto e o seu contributo para a qualidade educativa".

Assim, nos dois primeiros capítulos do nosso estudo, faremos uma fundamentação teórica, assente numa revisão da literatura. No primeiro capítulo, centraremos, inicialmente, a nossa atenção no currículo, espécie de fundamento do sistema educativo. Dada o carácter polissémico do vocábulo *currículo*, procurámos, num primeiro momento, fazer uma clarificação conceptual, destacando fundamentalmente duas perspectivas: uma manifestamente associada aos programas com carácter centralizador e estandardizado (*currículo formal*) e uma outra mais flexível, mais englobante e liberta dos constrangimentos impostos pelos planos predefinidos (*currículo informal*). Sustentando a nossa abordagem em diversos autores, identificaremos diferentes fases do desenvolvimento curricular.

Julgámos também importante para o nosso estudo traçar uma perspectiva histórica do desenvolvimento curricular em Portugal, no que concerne à escolaridade obrigatória, objecto do nosso estudo. Deste modo, numa visão diacrónica, procuraremos assinalar evidentes evoluções entre as políticas *obstrucionistas* do Estado Novo, traduzidas por uma utilização da educação como instrumento de controlo social e de doutrinação dos valores nacionalistas e cristãos, e a escola actual que procura atender às necessidades sociais e ao desenvolvimento integral do aluno nos diversos domínios: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver em comum* (Delors, 1999). Procuraremos, em síntese, entender como se chegou à concepção do currículo nacional em vigor como conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico.

Nesta perspectiva, considerámos pertinente referirmo-nos, no nosso estudo, ao Projecto Educativo e à sua influência na organização pedagógico-didáctica de uma instituição educativa, concretamente no contributo dado por este instrumento na contextualização curricular. A escola, agora mais responsabilizada por um sistema menos impositivo, deverá operacionalizar a sua autonomia curricular através de um conjunto de planos e projectos (Regulamento Interno, do Plano Anual de Actividades, do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma) até chegar ao aluno.

Autonomia, participação e responsabilidade são, então, princípios incontornáveis para que uma instituição educativa se assuma como específica, definindo as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro) e, assim, dando respostas diversas e contextualizadas aos problemas específicos e diferenciados de cada comunidade educativa.

No Capítulo 2, passaremos a direccionar a nossa atenção para o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro que corporiza uma nova forma de trabalhar o currículo. Não se tratando de uma reforma, acreditamos, contudo, que abre um novo ciclo. Efectivamente, fala-se agora na consolidação de um paradigma curricular centrado nas competências, numa avaliação contínua interna e externa, na qualidade das aprendizagens dos alunos com a respectiva prestação de contas e, sobretudo, na mudança das relações dos professores e das escolas face ao currículo. Neste sentido, este normativo implica uma responsabilidade acrescida e uma nova mentalidade profissional por parte do professor, pois em toda a construção e implementação do edifício curricular, cabe-lhe, agora, um papel activo na forma como adequa o currículo prescrito ao contexto escolar. O currículo nacional deve pois ser organizado em termos de competências, podendo estas ser atingidas por percursos diferentes. Caberá aos professores e escola traçar esse caminho, rompendo com a tradição instituída.

Será nesta fase do nosso trabalho que centraremos a nossa análise na Área de Projecto (AP) que consideramos personificar essa inovação desejada na forma de se trabalhar o currículo. De facto, com esta área curricular não disciplinar (ACND), sugere-se uma ruptura com as formas de ensino tradicional, promovendo-se uma nova concepção de saber no âmbito da escola e potenciando a forma como o conhecimento é construído, adquirido, problematizado e utilizado. Embora com carácter transversal e integrador dos saberes das outras áreas curriculares, a AP não se submete a qualquer orientação programática (*currículo prescrito*) e assume-se, por isso, como espaço de eleição para desenvolver experiências de aprendizagens diversificadas que valorizem não só os saberes

disciplinares, mas simultaneamente os saberes relacionais, afectivos e atitudinais. O contributo que a AP poderá dar no desenvolvimento das Competências Gerais da Educação Básica, a metodologia de projecto, mas também alguns dos constrangimentos que poderão dela (AP) advir serão outros aspectos a destacar. Finalmente, abordaremos, ainda, o novo papel desempenhado pelo professor, concretamente nas sessões de AP, quer no trabalho colaborativo que esta área impõe com os restantes docente da turma na integração e articulação dos saberes disciplinares com esta ACND, quer na implementação de processos e métodos de aquisição de conhecimento que potenciem aptidões e sociabilizem o saber.

A segunda parte do nosso estudo, relativa à investigação empírica, iniciar-se-á pela explicitação das opções metodológicas da nossa investigação de estudo de caso (Capítulo 3). Todo o processo investigativo terá por contexto a Escola EB 2,3 do Pinhal, nome naturalmente fictício de forma a garantir o anonimato da instituição e a confidencialidade dos dados recolhidos. Começaremos, então, por apresentar a pergunta de partida em torno da qual todo o estudo de desenvolveu: "A área curricular não disciplinar de Área de Projecto contribui para uma efectiva promoção da transversalidade e contextualização do saber, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico?". Posteriormente, identificamos os objectivos gerais do estudo e apresentamos as três hipóteses por nós formuladas. Nesta fase do trabalho, centramo-nos também na descrição do desenho da investigação e instrumentos de recolha de dados, bem como no seu processo de elaboração e validação. Relativamente à recolha de dados, recorreu-se a dois inquéritos por questionário de tipo fechado, aplicados a uma amostra constituída por 72 docentes e 99 alunos. Estes inquéritos tiveram por objectivo explorar dois aspectos fundamentais relacionados com: percepção de professores e alunos sobre a forma como a Área de Projecto está a ser implementada; percepção deste actores educativos quanto a possíveis potencialidades e/ou constrangimentos associados à implementação desta área curricular não disciplinar.

No Capítulo 4 far-se-á a apresentação e análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionários. Para o efeito, recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), através do qual se fez uma abordagem estatística dos dados, nomeadamente através da elaboração de diferentes tipos de gráficos (barras, simples, comparativos, circulares) e quadros.

Num primeiro momento, será feita a apresentação e análise dos dados referentes aos inquéritos por questionários aos professores, seguindo-se os dados relativos aos alunos. Estes últimos, em menor quantidade, uma vez que o inquérito a eles aplicado se apresenta bastante mais curto e simplificado. Os dados recolhidos, em ambos os inquéritos,

reportam-se, sobretudo, à definição do perfil da nossa amostra, aos recursos usados nas sessões da AP, aos factores que contribuem para a concretização dos seus objectivos, aos que a limitam e, finalmente, a questões mais gerais relacionadas com a operacionalização da AP. No final da apresentação de cada um dos inquéritos e respectivos dados, far-se-á uma síntese onde são sistematizadas as principais conclusões da análise efectuada.

Finalmente, apresentar-se-ão as conclusões da investigação, tecendo-se algumas considerações finais que se julgaram oportunas.

Em suma, todo o nosso estudo de caso procura problematizar o contributo das políticas educativas estabelecidas no Decreto-Lei 6/2001 na forma de trabalhar o currículo, concretamente na transversalidade e contextualização do saber em Área de Projecto.

I PARTE

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO E AUTONOMIA

1.1 O conceito de *Currículo* e o Desenvolvimento Curricular

A massificação do ensino e a conjuntura actual trouxeram novos problemas à escola. Dela tudo se espera, atribuindo-se-lhe responsabilidades múltiplas. Torna-se, portanto, difícil a uma instituição educativa responder às solicitações cada vez mais diversas de uma sociedade em mudança acelerada. É, por isso, forçoso abandonar uma lógica curricular de reformas de larga escala e, consequentemente, procurar "uma outra forma de apropriação do conceito de currículo por parte da escola" (Roldão, 2001, p.62). Com a publicação do Decreto-Lei nº6/2001, confere-se às escolas autonomia para adaptar uma estrutura curricular nacional ao seu contexto local. Faz-se, assim, a apologia da "homogeneização da diferença" (Pacheco, 2001, p.45).

Num primeiro momento, convirá determo-nos sobre o significado da palavra *currículo*, no plano conceptual, pois é frequente confrontarmo-nos no nosso dia-a-dia com expressões como: gestão flexível do currículo, actividades de enriquecimento curricular, currículo adaptado, currículo alternativo, projecto curricular de escola e de turma, edifício curricular, territorialização curricular e muitas outras, como adiante se dará conta. O simples facto de se utilizarem estas expressões não significa, necessariamente, a apropriação do seu conceito, concretamente pelo professor, protagonista por excelência do desenvolvimento do currículo.

A centralidade que o currículo assume, espécie de fundamento do sistema educativo, convida-nos a procurar entender melhor, por um lado, o seu significado e, por outro, o seu papel no actual panorama do sistema educativo. A este propósito Morgado afirma que "por muito que se procure alterar a estrutura do sistema, quer a nível da própria

organização escolar quer ao nível da selecção de métodos a ser usados, tal alteração produzirá, apenas, um efeito periférico, a menos que se faça acompanhar de uma reconceptualização da real substância do ensino, isto é, do próprio currículo" (Morgado, 2000, p.22).

A palavra *currículo* é, todavia, polissémica. Ao longo dos anos, diversos autores se preocuparam em defini-la de forma a merecer aceitação generalizada. De acordo com a sua origem latina (*currere*), currículo significará percurso a seguir, caminho, carreira. Tomando em consideração esta definição mais remota, poderemos entender o termo como o que ensinar (linha a seguir) e, assim, ligá-lo a conteúdos ou programas disciplinares (percurso organizativo). Nesta perspectiva, entende-se o currículo como um plano de estudos ou programa, assente na definição de objectivos, conteúdos e actividades, de acordo com a natureza das disciplinas. A organização e estruturação rigorosa do plano de estudos, no tempo e no espaço, são entendidas como um conjunto de conteúdos a ensinar, negligenciando resultados não previstos no próprio processo da aplicação. Encontramos este tipo de interpretação em currículos construídos e manipulados pela escola / Estado, com carácter centralizador, estandardizado ou uniforme. Esta ideia de currículo, não totalmente abandonada por força de décadas marcadas por uma forte tradição prescritiva (Roldão, 2006), ainda persiste nas práticas educativas das nossas escolas.

Uma segunda perspectiva, porém, entende o currículo como um conjunto de experiências educativas, como sistema dinâmico, sem estrutura predefinida. Considerar-se-ão, por exemplo, como partes integrantes do currículo as experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, o próprio processo e metodologias adoptadas e as variáveis ambientais. Assumindo-se flexível, aberto e dependente das condições da sua aplicação, o currículo não será apenas entendido como "um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes e valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem" (Pacheco, 2001, p.17).

Pelo que atrás fica dito, poder-se-á, então, distinguir o *currículo formal*, plano de acção pedagógica onde os conteúdos a ensinar e finalidades se encontram clarificadas, e o *currículo informal*, conjunto de experiências educativas sem estrutura predefinida, resultantes da aplicação do referido plano (Morgado, 2000, p.29).

As tipologias de currículo diferem, contudo, de autor para autor. Pacheco (2001), sustentando a sua análise em diversos autores (Gimeno, Goodlad, Goodson, Kelly, Morgado, Zabalza), apresenta seis tipos de currículo ligados a processos e práticas de

decisão, considerando três níveis de decisão curricular: político-administrativo (administração central), a administração regional e a escola e, finalmente, a sala de aula.

Segundo este autor, o desenvolvimento do currículo apresenta fases ou níveis diferentes que se iniciam por uma proposta formal, o *currículo prescrito*, constituído por todas as decisões da administração central do sistema educativo (programas oficiais e políticas educativas).

O *currículo apresentado* fornece aos professores uma interpretação do significado e conteúdo do *currículo prescrito*. Esta mediação curricular é feita sobretudo pela administração regional e local do sistema educativo e pelas editoras, através dos seus manuais e livros de texto.

O *currículo programado / planificado*, fase posterior, resulta da acção dos professores, no âmbito do projecto educativo assumido pela escola. O professor assume, aqui, papel activo no desenvolvimento curricular, não sendo apenas "um operário do currículo, mas também um dos seus arquitectos" (Pacheco, 2001, p.48).

Da actividade desenvolvida na sala de aula resulta o *currículo real*, ou *em acção*, pois "é a partir das actividades que o professor implementa uma linha de conduta, isto é, uma estratégia, uma metodologia e um estilo de ensino, conforme o modelo de ensino que perseguir" (Pacheco, 2001, p.126). O currículo apresenta, então, uma faceta dupla, a das intenções e a das práticas. Da comparação entre o *currículo real* e o *currículo prescrito* resulta o *currículo concretizado / realizado*. Efectivamente, a discrepância entre estes *currículos* ocorrerá sempre, pois o currículo resulta, sobretudo, de um processo construtivo assente em vários condicionalismos, num contexto específico. Alunos e professores serão, necessariamente, diferentes de sala para sala, bem como de escola para escola. Na verdade, existirão sempre efeitos não previstos na prática pedagógica. O currículo informal / oculto é, em síntese, o que não corresponde ao *currículo prescrito*, o que não está impresso nos programas oficiais.

Finalmente, Pacheco refere-se a um *currículo avaliado*, como derradeira fase do desenvolvimento curricular. As diversas fases do desenvolvimento curricular, os seus actores, instrumentos, entre outros, são agora sujeitos a um processo de valoração e consequente decisão, pois a avaliação é "um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões" (Pacheco, 2001, p.129). Assim sendo, o currículo é entendido como um projecto, resultante de um processo construtivo, que procure responder a verdadeiras questões curriculares: ensinar o quê? Para quem?

Trata-se, efectivamente, de um processo que cada instituição educativa deve desenvolver em permanente interacção com estruturas várias (políticas, administrativas, económicas, sócio-culturais…) que com ela partilhem interesses e responsabilidades. Cada escola deverá, por isso, ter o seu próprio projecto curricular, onde se adeqúe o currículo prescrito ao contexto em que se insere a instituição educativa (diferenciação curricular). Autonomia, participação e responsabilidade apresentam-se como pressupostos indispensáveis para que uma instituição educativa se assuma como específica o que implica, todavia, uma aprendizagem colectiva nem sempre fácil e muitas vezes morosa. A deslocação das decisões, ao nível da adequação dos projectos curriculares às necessidades locais, impõe à escola, e naturalmente aos professores, o desempenho de um novo papel capaz de atender aos pressupostos sociais, culturais, económicos e educativos que enformam o contexto em que se insere. Esta territorialização dos projectos curriculares apresenta o currículo como um projecto recontextualizado.

Sabemos, contudo, que a desconcentração e a descentralização do sistema educativo português, efectivamente legisladas, apresentam no terreno dificuldades de operacionalização. Na verdade, o poder central, a quem compete a concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, a coordenação global e avaliação da execução das políticas educativas, a inspecção e tutela em geral (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, cap.VI, art.44º), continua ainda a revelar dificuldades na transferência de competências para a escola e esta em assumi-las.

Verificamos, assim, que a autonomia das escolas, processo (re)lançado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, não influenciou ainda, da forma que eventualmente se esperava, as práticas docentes. Impõe-se, na verdade, uma nova mentalidade por parte dos diversos actores da acção educativa face à actual redefinição do papel da escola. De facto, um sistema educativo, ainda que bem planeado, se não estiver devidamente interiorizado pelos seus agentes, verá a sua implementação comprometida. De salientar que, em todo este processo de mudança, a aprendizagem terá sempre de ser encarada como prioritária, podendo as inovações curriculares levar, se necessário, a mudanças organizativas e não o contrário.

Para finalizar, poder-se-á dizer que a gestão flexível do currículo, cujo objectivo primordial consiste em ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme por todas as escolas, confronta-se ainda com uma dificuldade: a discrepância existente entre as intenções e as práticas.

Assumindo o currículo como um duplo projecto de intenções e práticas, Pacheco (2001), procurando sintetizar as diversas formas como se relacionam a teoria e a prática, apresenta três teorias de desenvolvimento curricular:

- A *teoria técnica*, ligada a um plano de estudo previamente determinado, centra-se nos conteúdos e objectivos. Neste modelo, privilegia-se a transmissão de conteúdos (o processo aqui é negligenciado), visando a precisão dos resultados. O currículo é aqui entendido como um produto.
- A *teoria prática*, em que o currículo é entendido como processo, apresenta o desenvolvimento curricular orientado para a resolução de um problema (questão prática). Neste sentido, alunos e professores assumem-se como sujeitos activos do currículo e não como objecto, pois interpretá-lo-ão de diferentes modos e aplicá-lo-ão ao seu contexto específico.
- A *teoria crítica*, no dizer de Pacheco (2001, p.40), apresenta "visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares". Nesta perspectiva, a construção do currículo efectuar-se-á de forma participada, pois entende-se que a construção e implementação do currículo não podem estar separadas.

Em suma, sustentando a sua análise na classificação do desenvolvimento curricular nas três teorias apresentadas, Pacheco (2001) conclui que

> "a definição de currículo jamais deixará de questionar-se à luz destas diferentes perspectivas que se interligam e completam. O que se tornará mais problemático – e mesmo impossível porque o currículo não se resume a um conjunto de postulados que se aceitam ou rejeitam – é analisarmos a prática curricular à luz das mesmas perspectivas" (Pacheco, 2001, p.42).

Concluímos com as ideias de Roldão, referentes ao currículo e desenvolvimento curricular em Portugal, que julgamos justificarem também a abordagem diacrónica que a seguir faremos:

> "No sistema português – e noutros de características idênticas – foi escassa durante décadas a formação na área do currículo e do desenvolvimento curricular. E foi fortíssima uma tradição prescritiva uniformista que se traduziu em programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformados em normativos a cumprir" (Roldão, 2006, p.28).

1.2 Perspectiva histórica do desenvolvimento curricular em Portugal

Quase a comemorar-se os 100 anos da proclamação da República Portuguesa, aproximam-se momentos de balanço em áreas diversas e, naturalmente, também na educação.

Julgamos, por isso, importante para o nosso estudo traçar uma breve perspectiva histórica da evolução dos fenómenos educativos relacionados com a escolaridade obrigatória (objecto do nosso estudo), no período republicano português. Mais do que nos referirmos a datas, políticas educativas implementadas, personalidades, ou outros factos, procuraremos desenvolver um posicionamento crítico face às mudanças registadas ao longo deste período, bem como às problemáticas que actualmente se colocam em torno da escolaridade obrigatória e suas finalidades.

Tal como nos alerta Roberto Carneiro, "o futuro apresenta-se, cada vez menos, como a projecção do passado" (Carneiro, 2001, p.11), mas é certo também que o entendimento das políticas educativas, já implementadas, constitui condição *sine qua non* para que melhor se construa um futuro, num contexto que "não pára de se transformar e de se complexificar" (idem, p.13).

Assim, centrando o nosso estudo na escolaridade obrigatória, analisaremos, num primeiro momento, a educação no período da 1ª república (1910 a 1926). Seguidamente, abordaremos as políticas educativas do Estado Novo (2ª república), dividindo-as em três momentos fundamentais: um primeiro momento considerado de transição, que consideraremos entre 1926 e 1933, um momento intermédio em que se implementam políticas educativas duradouras assentes em valores nacionalistas e cristãos (1933 a 1955) e, finalmente, um terceiro momento em que, face às mudanças sociais então registadas, se verifica um declínio do regime, incapaz de se regenerar. Terminaremos a nossa abordagem com o período pós 25 de Abril (3ª república), com especial destaque para as políticas educativas implementadas no final da década de oitenta e anos subsequentes.

1.2.1 A Educação na 1ª República

Aos constantes avanços e recuos, que caracterizam a primeira metade do século XIX, vide lutas entre *vintistas* e *cartistas*, seguiu-se um período de certa estabilidade, a *Regeneração* (1851). Todavia, a crise *finissecular* e os movimentos republicanos

determinarão o fim da monarquia e a proclamação da República Portuguesa em 5 de Outubro de 1910. A educação em Portugal, nos inícios do século XX, apresenta-se, por isso, fortemente marcada pela instabilidade política que caracteriza este período.

Por entre todas estas convulsões, o atraso educativo português, face sobretudo a outros países do Norte e Centro da Europa, torna-se mais notório. A elevada taxa de analfabetismo, que rondava no início do século 75%, a impreparação pedagógica e científica dos professores e a insuficiente rede escolar são também factores determinantes para o estado letárgico em que se encontra a educação em Portugal.

O republicanismo traz consigo uma esperança regeneradora, procurando a laicização do ensino e a proclamação do amor à pátria e à república. Efectivamente, muitos são os diplomas publicados que visam a reformulação do ensino nacional, concretamente no que se refere ao ensino primário. De entre eles, destaca-se a reforma de 1911, conhecida por "Reforma de Sonho", promovida por João de Deus e João de Barros, que organiza o ensino primário em três níveis: o primeiro, o Ensino Elementar de frequência obrigatória e gratuita com duração de três anos, o segundo, o Ensino Complementar com duração de dois anos e, finalmente, o Ensino Superior com duração de três anos. Outra das medidas desta reforma era a criação de *Escolas Móveis*, já pensadas e criadas em 1882, como forma de suprir a manifesta insuficiência da rede escolar. A gestão escolar, da responsabilidade do poder local, acabou por se revelar pouco eficaz e, a partir de 1919, o estado volta a centralizar a gestão do ensino primário.

É precisamente no ano de 1919 que Leonardo Coimbra, Ministro da Instrução, promove uma nova reforma do ensino primário. O ensino obrigatório passa para cinco anos, fundindo-se os dois níveis iniciais do ensino primário: o Elementar e o Complementar.

O movimento militar de 28 de Maio de 1926 marca o fim da primeira república, cujo entusiasmo, concretamente ao nível do ensino primário, se revela infrutífero. No dizer de António Teodoro, "o primeiro quartel do século XX terminou sem que se possa falar, propriamente, na existência de uma escola de massas em Portugal" (Teodoro, 2001, p. 86).

1.2.2 O Estado Novo e a consolidação do projecto educativo nacional da ditadura

As políticas educativas do Estado Novo procuram institucionalizar uma nova ordem, capaz de conduzir ao ressurgimento nacional e à criação de um estado forte. A

escola, concretamente a primária, é entendida como instrumento de legitimação da nova ordem social e política. Considerada como *aparelho de doutrinação* privilegia duas dimensões principais, o nacionalismo e a doutrina cristã" (idem, p.181). O aprendente é encarado como depositário de conhecimentos e o professor como detentor de um saber estático, com um papel disciplinador e condicionador. O desenvolvimento cognitivo do aluno não era considerado. O currículo prescrito assume aqui grande importância, desvalorizando-se o processo e metodologias adoptados (vide *teoria técnica*, modelo de desenvolvimento curricular apresentado por Pacheco, 2001).

Temendo os possíveis efeitos nefastos que uma excessiva escolarização pudesse trazer, o sistema assume, contudo, como prioritária a expansão da escolaridade primária, em termos de frequência, e consequente luta contra o analfabetismo. Para tal, construíram-se escolas e criaram-se postos de ensino nas pequenas localidades. O objectivo da escolaridade obrigatória, entretanto reduzida para 4 anos em 1927 e para três anos em 1930, era ensinar a ler, escrever e contar. Reduzir a escolaridade obrigatória constituiu um primeiro passo para evitar grandes ambições por parte de pessoas que desejassem obter formação superior, intenção bem vincada, mais tarde, no decreto 27 279 de 24 de Novembro de 1936, aquando da reforma do então ministro Carneiro Pacheco, considerando-se que o ensino primário elementar "trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista (…) ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal" (cit. por Teodoro, 2001, p.182).

A simplificação dos programas, a redução da escolaridade obrigatória e a desvalorização do estatuto profissional dos professores, nomeadamente através do recrutamento dos *regentes escolares* (pessoal docente nomeado pelo ministro), parecem dar razão àqueles que consideram ter-se, nesta altura, nivelado a educação *por baixo*. O regime acompanhava, agora, as políticas educativas, à semelhança do que fizera a *Mesa da Consciência e Ordens* durante os séculos XVI, XVII e XVIII.

Depois de um período de transição, cria-se em 1936 o primeiro Ministério da Educação Nacional e constrói-se um projecto de educação nacional duradouro. Com taxas de escolarização com crescimento anual de 7,2% entre 1930 e 1940, inicia-se um processo de redução significativa da taxa de analfabetismo (Teodoro, 2001).

O ensino liceal oficial mantém-se, porém, na década de 30/40 com níveis de inscrições limitados, em consequência de fortes medidas restritivas impostas pelo governo: exames de admissão e limite de turmas nos liceus de todo o país.

O período pós-guerra marca, agora, a era da industrialização. O aumento demográfico e o crescente fluxo migratório do meio rural para o urbano vão, progressivamente, transformando a sociedade portuguesa. As políticas educativas traduzirão essas mudanças. A formação de recursos humanos qualificados, que dêem resposta ao desenvolvimento económico e industrial do país, acrescenta-se à antiga concepção de ensino unicamente preocupado com a doutrinação ideológica e de controlo. Destacam-se, neste período, a Reforma do Ensino Técnico e Profissional de 1948, o Plano de Educação Popular de 1952.

O Plano da Educação Popular, decreto 38 968 de 27 de Outubro de 1952, promovido pelo então ministro Pires de Lima, pretende tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória (3 anos) e ainda diminuir a taxa de analfabetismo na população adulta. Para o cumprimento da escolaridade obrigatória, o plano estabelece um conjunto de medidas altamente penalizadoras para os que não matriculassem os filhos na escola, das quais destacaríamos a perda do abono familiar e a interdição na admissão para a função pública para os que não viessem a completar a escolaridade obrigatória. Estas medidas, a par de uma melhor regulamentação e funcionamento dos serviços de matrículas e de recenseamento, produzirão efeitos significativos. Como nos afirma António Teodoro, "em 1955, podia afirmar-se, pela primeira vez na história portuguesa, que praticamente todas as crianças entre os 7 e os 11 anos de idade frequentavam a escola primária" (Teodoro, 2001, p.207). Enfim, 120 anos depois de decretado o princípio da obrigatoriedade escolar pelo governo de Rodrigo Fonseca Magalhães, em 1835.

1.2.3 O declínio da Educação assente em valores nacionalistas e cristãos

A massificação da educação e o alargamento da escolaridade obrigatória para 4 anos (decreto 40 564 de 31 de Dezembro de 1956) tentam, disfarçadamente, dar resposta à crescente procura do ensino por parte da população.

Considerada percursora, face ao que se viria a preconizar na *Reforma de Veiga Simão* (1973), a política educativa implementada por Francisco Leite Pinto, ministro da educação entre 1955 e 1961, previra já o aumento da escolaridade obrigatória para 6 anos, o que acabaria por acontecer em 1964, e a modernização das práticas docentes e dos conteúdos de ensino. De referir que estas intenções não foram, na sua generalidade ou

essência, concretizadas por óbvia falta de apoio político. O regime continuava a revelar-se manifestamente incapaz de se regenerar.

O ano de 1962 marca a entrada do novo ministro Galvão Telles. O Estatuto da Educação Nacional, principal projecto a que meteu ombros este ministro "vai representar a derradeira (e falhada) tentativa de enquadrar a crescente procura social de educação nos valores nacionalistas e cristãos que enformaram ideologicamente todo o longo período do Estado Novo" (Teodoro, 2001, p.214).

Na década de 60, o fim do *isolacionismo* português face à comunidade internacional, de que é exemplo a participação no Projecto Regional do Mediterrâneo (1964), as mudanças sociais verificadas, consequência sobretudo da industrialização, crescimento económico e emigração, a guerra colonial e a queda de Salazar, da cadeira e do poder, anunciam o declínio de um regime que, durante quase meio século, se preocupara em fazer da escola um instrumento de regulação social ao serviço do regime.

O ano de 1973 apresentar-se-á como ponto de viragem da educação em Portugal. Efectivamente, com a *Reforma de Veiga Simão* (lei 5/73) institui-se a educação pré-escolar, prolonga-se a escolaridade obrigatória dos 6 para os 8 anos, promove-se a polivalência do ensino secundário, diversifica-se o ensino superior e faz-se um enquadramento da formação profissional e da educação permanente. Em suma, depois de décadas sob o jugo de uma ditadura castradora, consagra-se o princípio da democratização do ensino.

Pretendendo acompanhar as tendências de outros países europeus, uma das principais metas estabelecidas pela *Reforma de Veiga Simão* passava, efectivamente, pelo alargamento da escolaridade obrigatória para os 8 anos, dividida em dois ciclos de 4 anos. Em ambos os ciclos, todos os alunos passariam a seguir o mesmo plano de estudos. Todavia, as preocupações centravam-se agora não na quantidade (massificação) do ensino, mas na qualidade. Os tempos tinham mudado, era urgente modernizar a escola. Nela já não se encontrava uma massa amorfa de alunos. Importava, pois, valorizar mais o processo de aprendizagem do que a instrução e a simples transmissão de conteúdos. O currículo apresenta-se, agora, mais como uma hipótese de trabalho (*teoria prática* do desenvolvimento curricular). Tratou-se de um momento inovador que mexeu com as finalidades da educação em Portugal.

O arrojo destas reformas, quiçá demasiado progressistas para a época, e as convulsões políticas, que se lhe seguiram, comprometeram a implementação destas novas políticas educativas. Contudo, o mérito da *Reforma de Veiga Simão* é reconhecido quer na

forma como se concebeu, num debate aberto e participativo, quer nas medidas propostas. Segundo (Teodoro, 2001, p. 278). esta reforma "representou um período de mobilização de vontades (…). Mas significou também, até pelos seus limites e contradições, o tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo".

1.2.4 A 3ª República e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

A ruptura provocada pelo 25 de Abril de 1974 traduziu-se numa nova esperança e até euforia na busca de mudanças radicais face às anteriores políticas do Estado Novo. Com a nova Constituição da República aprovada em 2 de Abril de 1976, entra-se num período de acalmia política e social.

Na década de 80, consolida-se a democracia e assume-se como objectivo nacional a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), consumada em 1986. É também neste ano que é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) que procura responder ao anseio de modernização da educação em Portugal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, actualmente em vigor e ainda a grande matriz da escola actual, prolonga a escolaridade obrigatória e gratuita para os nove anos, dividindo-a em três ciclos (Ensino Básico) de 4, 2 e 3 anos respectivamente. No ensino básico, pretende-se assegurar uma formação global do aluno, enfatizando-se os valores de equidade e de educação inclusiva. Pretende-se, em suma, "proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional" (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, cap.II, art.7º).

Entende-se actualmente que o currículo nacional, conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, deve ser adequado ao contexto de cada escola que, através dos seus órgãos de gestão, deve também definir as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro).

No que concerne à avaliação, esta assume uma lógica de ciclo. A retenção do aluno, no final de cada ano lectivo, apenas ocorre se este tiver comprometido o desenvolvimento das competências definidas para o final de ciclo em que se encontra.

Ao nível da administração do sistema educativo, aponta-se para formas de descentralização dos serviços, intenção que sai reforçada com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que implementa um novo regime de autonomia e gestão das escolas. Todavia, e como já anteriormente referimos, são atribuídas à administração central, entre outras competências, a concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, a coordenação global e avaliação da execução das políticas educativas, a inspecção e tutela em geral (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, cap. VI, art.º 44º).

Vinte anos decorridos, depois de aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, alguns questionarão a sua adequação ao contexto actual. No entanto, o Decreto-Lei nº 115-A/98, direccionado para a gestão autónoma das escolas, ou o Decreto-Lei nº6/2001, centrado na reorganização curricular, introduzem alterações significativas no nosso sistema educativo. Este último, no dizer de Preciosa Fernandes, concebe "o currículo numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores" (Leite (org.), 2005, p.65). De acordo com a mesma autora, o conceito de currículo não se limita aos saberes disciplinares, valorizando-se também "os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atende à dimensão social do acto de educar" (ibidem).

Ao assumir-se como espaço privilegiado de educação para a cidadania, a escola procura "integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas" (Decreto-Lei nº6/2001). A formação integral do aluno é uma das metas a atingir. Afastando-se das estratégias "massificantes e massificadoras" (Carneiro, 2001, p.108), a escola tenta, agora, mostrar-se atenta à diversidade e tender para uma individualização pedagógica. A adequação do edifício curricular à especificidade do meio e a interactividade em diversos projectos são consideradas prioritárias. O que se defende, agora, é a criação de cidadãos competentes, activos e criativos.

1.3 A Escola e o processo de tomada de decisões

Neste contexto, a escola, entendida como organização democrática e autónoma que funciona como centro da acção educativa, define, acompanha e avalia a implementação das linhas orientadoras que traduzem a política educativa assumida pelo Projecto Educativo. Procura-se, na verdade, uma corresponsabilização alargada, numa escola que se pretende

aberta, interveniente e estimuladora da criatividade de todos os que a integram. A autonomização das escolas pressupõe, então, a tomada de "decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados no Decreto-Lei 115" (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º, 1).

Autonomia, participação e responsabilidade são, então, os princípios incontornáveis para que uma instituição educativa se assuma como específica. Tal como nos confirma já, na sua nota introdutória, o Decreto-lei 43/89, de 3 de Fevereiro:

> "A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilidade dos vários intervenientes na via escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere" (Decreto-Lei 43/89).

É esta cultura organizacional que a autonomia pressupõe e sem a qual parece estar votada ao insucesso. A importância de uma forte cultura organizacional, nomeadamente nas organizações educativas, é por demais reconhecida, afirmando Sergiovanni a este propósito que "à medida que a cultura diminui numa escola, perde-se o significado, quebram-se as tradições e é provável que pais, professores e alunos andem à deriva num mar de apatia e indiferença" (Sergiovanni, 2000, p.35).

Neste processo de autonomização, cada organização desenvolverá, então, uma *personalidade organizacional* única. Na verdade, para além de um grupo de indivíduos com características e aptidões necessariamente únicas, também as características do meio em que a organização está inserida são distintas. Estas ditarão, aliás, as características da organização, enfatizando-se assim a sua inter-relação com o meio ambiente em que está inserida. Nas escolas, esta ideia é perfeitamente comprovada pelo projecto educativo de escola que se apresenta como elemento estruturante da sua identidade, afirmando as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir.

1.3.1 Autonomia *versus* Participação

A cultura de participação, tal como hoje a conhecemos, resulta de um processo evolutivo que se verifica também em termos legislativos. Limitando-nos ao período *pós* 25 de Abril, poderemos considerar três momentos fundamentais: um primeiro (1974 / 1976)

em que se apela à participação da comunidade escolar (Decreto-Lei 735A/74 de 21 de Dezembro), um segundo momento (1976 / 1986) em que se promove a participação parental (Decreto-Lei 769A/76 de 23 de Outubro) e, finalmente, um terceiro momento, que deriva da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro de 1986), ainda em vigor, onde se apela à participação da comunidade educativa em geral. Apesar deste aparente aumento da participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo, importa ver clarificado o conceito de *participação*.

Assim, num primeiro momento, convém lembrar que a participação deve ser entendida como um valor essencial e não como um meio que garanta necessariamente uma gestão mais eficaz. Assumida por todos os membros da organização educativa e orientando todas as suas práticas, a participação deve, também por isso, ser entendida como acto voluntário e responsável. Como nos refere João Barroso,

> "não há normas, estruturas, modalidades e técnicas de participação que possam ser impostas (…). Elas devem ser resultantes de um processo interno de adaptação, reelaboração e apropriação por parte de todos os elementos que integram a escola" (Barroso, 1995, p.43).

Efectivamente, poder-se-á falar de uma *cultura de participação*, que pressupõe o envolvimento regular e significativo dos actores na tomada de decisão. Para que essa cultura de participação se institua são necessários os meios (espaço, tempo, recursos), mas também a adopção de um modelo de gestão participativa, só possível com a autonomia dos órgãos de gestão da escola. A partilha de poderes pelos professores, mas também pelos pais, alunos, pessoal não docente e autarquias só será possível se forem criadas as condições necessárias para que todos possam reconhecer a sua utilidade.

De referir, contudo, que ao nível da cultura organizacional, espécie de inconsciente colectivo e fonte de identidade da organização, as mudanças não se alcançam de modo tão imediato quanto poderão acontecer, por exemplo, ao nível do clima organizacional. Na verdade, e apesar da escola se assumir como agente de mudança, ela continua muito conservadora. A implementação de uma cultura de participação ou de outro qualquer tipo de inovação, sobretudo ao nível da transformação cultural organizacional, encontra forte resistência nas práticas instituídas. Como nos afirma Hargreaves, "a possibilidade de estabelecimento de culturas docentes mais dinâmicas e vigorosas é seriamente limitada pelas estruturas existentes, no âmbito das quais trabalham muitos professores" (Hargreaves, 1998, p.295).

Embora consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e decretado em diversos normativos, alguns já citados neste trabalho, o princípio da participação na organização escolar encontra no terreno dificuldades de concretização. Importa, por isso, ter presente que se trata, efectivamente, de um processo em permanente construção que se concretiza na acção. Não sendo nunca uma conquista definitiva, a participação traz consigo algumas vantagens, mas também inconvenientes.

Começando pelos aspectos positivos, poder-se-á dizer que a adopção de formas de gestão participativa favorece o desenvolvimento da autonomia e, através da divisão de tarefas e funções, promove a confiança pessoal e a auto-estima. Importa lembrar que o factor humano, já valorizado pelos estudos de Elton Mayo na primeira metade do século XX, desempenha um papel importantíssimo nas organizações educativas. A interiorização das regras do processo democrático de decisão é outro dos argumentos a favor da participação. A partilha das responsabilidades traz também consigo consequências positivas no envolvimento e na motivação dos diversos actores do processo educativo. Na verdade, quem participa tende a aumentar a sua produtividade, porque mais envolvido e motivado (quando participamos, estamos a pertencer). Por outro lado, a criação de espaços de negociação, a promoção do diálogo e a facilitação no acesso permanente à informação atenuam o risco de conflitualidade ou de situações de inadaptação social e desenvolvem o compromisso entre os diversos elementos. Sintetizando, existem razões psicossociais, políticas, sociais e gestionárias (Barroso, 1995) que justificam a participação na gestão das organizações.

Em todo este processo, importa, no entanto, considerar o direito à não participação. Lembremos que a participação deve constituir-se como acto voluntário, pelo que a imposição de qualquer forma de gestão participativa pode tornar-se contraproducente. Efectivamente, não se deve promover a participação a todo o custo. Ela deve antes acontecer em domínios onde se detenha real poder de decisão e onde as pessoas se sintam de facto úteis. A participação nas escolas limita-se, frequentemente, às estruturas formais de participação (Conselho Pedagógico, Conselho de Turma…) muitas vezes improdutivas e ineficazes porque realizadas "por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa" (Barroso, 1995, p.40). De facto, não é pelo exagerado número de reuniões que se alcança uma cultura de participação.

A morosidade deste tipo de gestão é outro factor negativo a considerar. A tomada de decisão, porque partilhada, demora mais tempo para que o consenso se alcance. O tempo dispendido em todo o processo (planificação e discussão) acarreta também um

custo adicional. Finalmente, destacar-se-á como outra possível desvantagem o facto de, inevitavelmente, os líderes naturais poderem exercer a sua influência junto dos colaboradores em proveito próprio, numa tentativa de exercer controlo ou dominação.

Não será fácil incutir numa organização educativa uma cultura de participação. O trabalho de equipa, base da gestão participativa, exige uma preparação cuidada que evite tornar as sessões de trabalho improdutivas, rotineiras e, consequentemente, ineficazes. O papel de uma liderança forte é aqui inquestionável, bem como a forma como se criam as equipas e a forma como estas se ajustam à natureza dos projectos a realizar. Importa, sobretudo, desenvolver formas colectivas de trabalho que possam traduzir-se em resultados concretos.

Finalmente, importa referir que, em termos de administração/gestão, o poder central continua ainda a revelar dificuldades na transferência de competências para a escola e esta em assumi-la. A constatação do relativo fracasso das mudanças e inovações implementadas de *fora* para *dentro* mostra-nos o quanto é importante a intervenção dos indivíduos, que se encontram dentro da organização educativa, na discussão e na tomada de decisões. Só a partir de uma efectiva autonomização das escolas se poderá dar respostas diversas e contextualizadas aos problemas específicos e diferenciados de cada comunidade educativa.

1.3.2 As decisões no âmbito da gestão organizacional da Escola

Segundo Ferreira, Neves e Caetano, poder-se-á entender organização como "um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos" (Ferreira *et al*, 1996, p.260). Sucedendo às abordagens clássicas e mecanicistas das organizações e, mais tarde, às teorias das relações humanas, a psicologia organizacional actual passa a entender a organização como um sistema aberto, social e técnico e, em consequência, integrado num contexto maior ou ambiental (perspectiva sistémica). Neste conceito, insere-se naturalmente a escola que, todavia, dada a sua função específica, se diferencia de outros tipos de organizações, nomeadamente empresariais.

Efectivamente, a administração de uma escola revela-se complexa e dificultada por diversos factores. Nem sempre é fácil à escola definir com clareza prioridades e objectivos a atingir. A prová-lo parecem estar os projectos educativos de escola, tantas vezes

elaborados sem conseguir atender à especificidade da própria instituição e do meio. Mais difícil será ainda medir, com rigor, se esses objectivos foram ou não atingidos. Importa ainda considerar que a educação, desenvolvimento de aprendizagens de crianças e jovens, impõe uma lógica de relações pessoais que necessariamente dificulta a sua administração. Por outro lado, também a gestão de professores se constitui como uma tarefa complicada, pois trata-se de profissionais com formação específica, com experiência e determinados valores que exigem autonomia nas suas práticas profissionais e participação nas tomadas de decisão. A estas questões acresce ainda o facto de, nas organizações educativas, se encontrarem múltiplas decisões de grupos, departamentos, pais, inspectores e outros grupos de pressão. Envolver todos estes actores da acção educativa constitui um desafio para os órgãos de gestão interessados na colaboração de todos para a discussão de problemas e tomada de decisões. Acresce ainda o facto de muitos dos gestores das organizações educativas também leccionarem, o que lhes retira, necessariamente, capacidade de planeamento, criatividade e gestão. No dizer de Alonso, Alaiz e Peralta

> "o papel mediador da cultura escolar (com as suas tradições, normas, pautas de interacção e acção e formas de distribuição do poder) nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas e imprevisíveis ao desestabilizar as certezas e a ordem solidificadas. Por isso, é olhando para esta cultura, tomando consciência das suas limitações e potencialidades, e introduzindo modificações nas concepções implícitas, rotinas e práticas nela arreigadas, através de processos de investigação-acção colaborativa, que a escola poderá começar a mudar a partir do seu interior em interacção com o exterior" (Alonso *et al*, 2001, p.53).

Neste sentido, ao nível da contextualização curricular, a autonomia da escola acarreta uma responsabilidade acrescida e uma nova mentalidade profissional por parte do professor. Na verdade, em toda a construção e implementação do edifício curricular, cabe agora ao professor um papel activo na forma como adequa o currículo prescrito ao contexto escolar. A escola, enquanto centro da acção educativa, deverá exercer a sua autonomia que entenda-se é

> "o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (Decreto-lei 115-A / 98, Cap. I, Artigo 3, nº 1).

1.4 Do Projecto Educativo ao Projecto Curricular de Turma

Como pudemos já verificar, as mudanças, inflexões ou ajustes, que se verificaram no sistema educativo português nas duas últimas décadas, evidenciam uma clara preocupação em responder às necessidades, cada vez mais plurais, de uma sociedade em permanente mutação. No dizer de P. Drucker (cit. por Carneiro, 2001, p.11), vivemos uma "era de descontinuidade" que impõe, necessariamente, uma constante renovação de competências uma vez que os conhecimentos se revestem, agora, de um carácter transitório. À escola exige-se, por isso, o desempenho de um novo papel capaz de atender a novos pressupostos sociais, culturais, económicos e educativos.

Nesta perspectiva, a autonomia das escolas surge, aparentemente, como uma inevitabilidade para que se alcance a qualidade educativa desejada. Autonomia, participação e responsabilidade são, como já o referimos, os princípios incontornáveis para que uma instituição educativa se assuma como específica, tal como nos confirma, na sua nota introdutória, o Decreto-lei 43/89, de 3 de Fevereiro, a que nos referimos já anteriormente.

O Projecto Educativo assume-se, então, como elemento estruturante da identidade da escola, afirmando-se esta perante a comunidade educativa como detentora de um projecto que lhe proporcione identidade e reconhecimento (Carvalho *et al*, 2001, p.45).

Dada a importância que este documento estratégico assume na administração e gestão de estabelecimentos de ensino, procuraremos, seguidamente, perceber qual a sua influência na organização pedagógico-didáctica de uma escola.

Assim, num primeiro momento, abordaremos o Projecto Educativo e suas funções. Posteriormente, orientaremos o nosso estudo para a sua influência na já referida organização pedagógico-didáctica, concretamente na relação que se estabelece entre o Projecto Educativo e a construção do edifício curricular da escola e sua implicação na concepção do Plano Anual de Actividades e dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Com esta abordagem procuraremos entender os procedimentos de contextualização curricular de uma instituição educativa.

1.4.1 Projecto Educativo

Para a concepção de um Projecto Educativo torna-se imprescindível o diagnóstico, a caracterização do meio em que se insere a instituição educativa e a identificação dos

problemas, através de abordagens do tipo qualitativo e quantitativo. Sendo uma orientação e sentido de acção projectado para o futuro, um projecto é, todavia, "portador de referências ao presente, não sendo nunca estranho às suas condicionantes sociais, culturais, históricas e económicas" (Carvalho, 2002, p.130).

Especificadas as necessidades ou situações problemáticas, planificar-se-á, então, a acção educativa através da definição das metas e finalidades a atingir num período de três anos, ao fim do qual deverá ser elaborado um novo projecto.

Neste processo, a participação de toda a comunidade educativa é considerada primordial, pois só assim se motiva, envolve e responsabiliza os diversos actores do processo ensino-aprendizagem. No dizer de Carlos Brito, "o envolvimento de todos na inventariação de problemas e a partilha de responsabilidades na sua resolução, é o único caminho viável para a criação de uma dinâmica pedagógica rica e saudável" (Brito, 1994, p.20).

A escola, entendida como organização democrática e autónoma que funciona como centro da acção educativa, define, acompanha e avalia a implementação das linhas orientadoras que traduzem a política educativa assumida pelo Projecto Educativo. Procura-se, na verdade, uma corresponsabilização alargada, numa escola que se pretende aberta, interveniente e estimuladora da criatividade de todos os que a integram.

Funcionando como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões da escola e dos agentes educativos, o Projecto Educativo constitui-se, então, como elemento indispensável na organização de acções que se pretendem transformadoras. A este propósito, Carvalho (2002, p.150) refere que "o modelo filosófico de um projecto educativo dá forma a um ideal global, coerente e aglutinador".

Tratando-se de um instrumento de planeamento e gestão capaz de, com efectividade, orientar toda a acção educativa, o Projecto Educativo deverá assumir-se como espaço de liberdade e criatividade, evitando ser limitador e redutor da participação da comunidade educativa. Simultaneamente, deverá promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola. A natureza deste documento é, portanto, geral e estratégica.

As estratégias de actuação, bem como os recursos materiais e humanos a mobilizar para a sua operacionalização devem, a par de uma clara definição da forma como se avaliará todo o processo e produto, constar no próprio Projecto Educativo.

Como forma de sistematização, julgamos pertinente enumerar neste trabalho as principais funções do Projecto Educativo:

- "Estabelece linhas orientadoras do tipo de educação (instrução / socialização / estimulação) que se quer proporcionar às gerações jovens.
- Resulta da reflexão, diálogo, posições e contraposições dos elementos da escola.
- Determina os valores que devem ser trabalhados no currículo específico ou oculto.
- Reconhece as ilusões, os interesses dos membros da comunidade escolar.
- Unifica os critérios de actuação, tendo em vista uma maior coerência.
- Reconhece os alunos como sujeitos e principais interessados na educação.
- Torna distintiva, singular a organização educativa.
- Introduz uma direcção centrada na escola-comunidade educativa.
- Apela à participação substantiva de todos os membros da escola, salvaguardando as competências técnico-pedagógicas dos profissionais da educação.
- Pressupõe uma liderança participativa, aberta, mobilizadora.
- Pressupõe modos de actuação docente que sejam congruentes com a "filosofia" do projecto.
- Pressupõe a adopção das tecnologias educativas adequadas às necessidades dos educandos, dos problemas, dos contextos.
- Impõe uma estratégia de inovação.
- Esclarece as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos.
- Exige estruturas organizativas." (Alves, 1999, p.63).

Através dos pontos atrás enumerados, podemos então compreender que o Projecto Educativo se apresenta como ponto de partida para a contextualização curricular. Funcionando como marco de referência, este documento contribui para que os diversos agentes educativos, nomeadamente os professores, orientem as suas decisões, dando um sentido global e coerente às suas acções.

Através de um conjunto de instrumentos estratégicos da administração e gestão escolar (Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Projecto Curricular de Escola e no Projecto Curricular de Turma), nomeadamente na área pedagógico-didáctica, o Projecto Educativo estabelece estratégias de concretização das suas linhas orientadoras.

Reconhecendo toda a importância do Regulamento Interno no que toca à definição de regras e rotinas de funcionamento da escola, interessa-nos sobretudo, para este trabalho, analisar os outros três instrumentos acima referidos (P.A.A; P.C.E; P.C.T) e perceber a sua importância na gestão curricular local.

1.4.2 Plano Anual de Actividades

O Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, que estabelece os princípios orientadores do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, refere que o Plano Anual de Actividades é

> "o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de

organização e de programação das actividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos" (Decreto-Lei 115-A/98, art.3º).

Na verdade, trata-se de um instrumento de planificação específica onde se inscrevem as actividades que cada professor, grupo disciplinar ou departamento curricular pretende implementar na escola. Para tal, deverá incluir na sua elaboração os objectivos a atingir, os temas e actividades pedagógico-didácticas a desenvolver, os recursos materiais, financeiros e humanos necessários, a calendarização das actividades, avaliação e possíveis alterações introduzidas.

Apresentadas as propostas do Conselho Pedagógico, o plano é elaborado pelo Conselho Executivo que o aprova de acordo com o parecer vinculativo emitido pela Assembleia de Escola. O Plano Anual de Actividades deverá articular, de forma criteriosa e realista, as actividades lectivas e não lectivas. A sua interligação com o Projecto Educativo é fundamental para a racionalização dos recursos, para a coerência e unidade das acções educativas e, consequentemente, para a promoção da qualidade educativa na escola.

1.4.3 Projecto Curricular de Escola

Sendo da responsabilidade do Conselho Pedagógico, o Projecto Curricular de Escola é um instrumento operatório importante na gestão da área pedagógico-didáctica, pois estabelece, de forma concreta, as opções curriculares para um ano lectivo.

As suas finalidades passam, sobretudo, por estabelecer o modelo de intervenção didáctica assumido no Projecto Educativo, adequar o currículo prescrito ao contexto em que se insere a instituição educativa e, finalmente, dar unidade e coerência às práticas educativas na escola (Carvalho *et al*, 2001, p.87).

A distribuição da carga lectiva, as actividades de enriquecimento curricular, as orientações para os apoios (clubes, apoios pedagógicos acrescidos, entre outros), as orientações para os alunos com necessidades educativas especiais, a distribuição do serviço lectivo, a articulação das competências essenciais (ciclo, ano de escolaridade e turma), as orientações para as áreas curriculares não disciplinares e para as tecnologias de informação e comunicação, bem como a definição dos critérios de avaliação são, em resumo, os principais tópicos a abordar na elaboração do Projecto Curricular de Escola.

Neste documento, estabelece-se, assim, um compromisso explícito com os diferentes actores intervenientes do processo ensino-aprendizagem. Este trabalho colaborativo, que não limita, como vimos, a sua acção aos conteúdos programáticos de cada disciplina, promove também a manutenção da herança cultural da instituição, numa perspectiva dinâmica e interventiva.

À escola é, então, atribuída a responsabilidade de executar o processo educativo, nomeadamente, na gestão que faz do currículo prescrito e da sua adequação às especificidades do meio em que se insere. Importa também referir que, ao construir-se de forma contextualizada o currículo, é atribuída ao professor uma nova responsabilidade, pois este deixa de ser apenas um mero executor do currículo.

Criatividade, inovação e responsabilidade são, então, pressupostos fundamentais para que se promova uma real emancipação das instituições educativas, concretamente na gestão que fazem do currículo.

1.4.4 Projecto Curricular de Turma

Falar-se em Projecto Curricular de Escola sem se falar de Projecto Curricular de Turma será, por ventura, uma incongruência. Na verdade, os dois documentos complementam-se.

Sendo da competência do Conselho de Turma, o Projecto Curricular de Turma assume-se como um instrumento operatório específico para a turma em questão. A sua interligação com o Projecto Educativo é também fundamental, pois "o Projecto Educativo da Escola realiza-se (ou não!) através de práticas diárias de todos os agentes educativos, na medida em que todas as atitudes e acções de tais agentes para com/perante os alunos – nas aulas ou fora delas – a ele se subordinarem" (Carvalho *et al*, 2001, p.53).

Mais uma vez se apela para o trabalho colaborativo dos professores, que devem estar unidos em torno de um mesmo objectivo: atender às necessidades, motivações e interesses dos alunos, adequando as estratégias de ensino às suas características.

A finalidade do Projecto Curricular de Turma passa, então, pela organização das actividades da turma, ao longo do ano, servindo de referência ao trabalho a desenvolver por cada professor na sala de aula, tendo em atenção as especificidades da turma, em concreto dos seus alunos. Assim, se procura incitar à individualização pedagógica, através de estratégias diferenciadas de aprendizagem que, atendendo às necessidades, interesses e

motivações dos alunos, promovam o seu desenvolvimento integral nos diversos domínios: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver juntos* (Delors, 1999).

Em suma, na elaboração do Projecto Curricular de Turma dever-se-á ter em consideração os seguintes tópicos: caracterização da turma e dos alunos; identificação de problemas e definição de prioridades; definição de uma estratégia educativa global da turma; planificação das actividades lectivas e não lectivas; planificação da acção a desenvolver pelo Conselho de Turma; critérios de avaliação do Projecto Curricular de Turma.

Verificamos, assim, que o Projecto Curricular de Turma se assume como "último e decisivo passo no sentido da contextualização da acção educativa" (Carvalho *et al*, 2001, p.114).

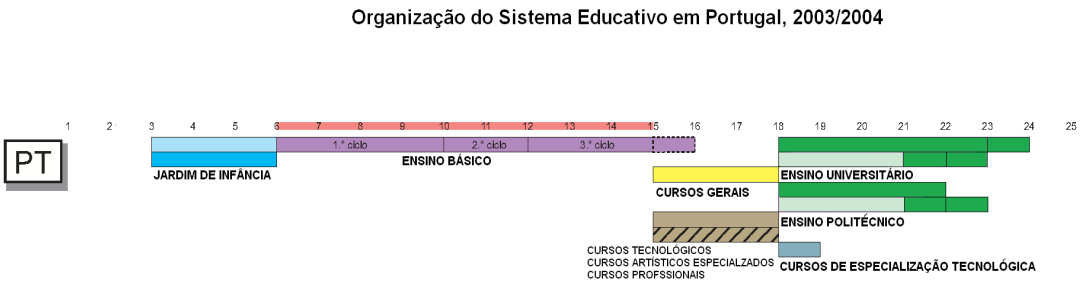
CAPÍTULO 2

A ÁREA DE PROJECTO – UMA NOVA PERSPECTIVA CURRICULAR

2.1 A génese da Reorganização Curricular do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, a que já nos referimos no capítulo I do nosso trabalho, prolonga a escolaridade obrigatória e gratuita para os nove anos, dividindo-a em três ciclos (Ensino Básico) de 4, 2 e 3 anos respectivamente. Neste período, pretende-se assegurar uma formação global do aluno, enfatizando-se os valores de equidade e de educação inclusiva. Pretende-se, em suma, "proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional" (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, cap.II, art.7º).

Figura 1 – Organização do Sistema Educativo Português



Fonte: Eurydice

Porém, algumas das medidas inovadoras, que a LBSE e o Decreto-Lei 286/89 (define os planos curriculares), juntamente com o Despacho Normativo 98-A /92

(posteriormente alterado pelo Despacho Normativo 644-A /94) apresentavam, foram pouco assimiladas e / ou desvirtuadas. De facto, a valorização do ensino da Língua Portuguesa, a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), a criação da Área-Escola (Despacho 142 / 90), como garante de uma perspectiva interdisciplinar do currículo, a formação integral do aluno, as actividades de complemento curricular e de apoio pedagógico, e o incentivo à iniciativa local assumiam-se, então, como opções fundamentais da nova organização curricular que se pretendia. A verdade, contudo, é que a implementação de todas estas medidas parece ter falhado, traduzindo-se num sistema educativo pouco eficaz, sobretudo, quando comparado com os sistemas educativos dos seus parceiros da União Europeia (UE). A prová-lo parece estar o relatório PISA 2003 (Programme for International Student Assessment), promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), que nos afirma que em todos os domínios avaliados "os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE" (PISA, 2003, p.65).

Por outro lado, a escola, com uma oferta curricular reduzida, parece não conseguir responder às necessidades e interesses de uma sociedade cada vez mais plural, em acelerada e permanente mudança. Efectivamente, assiste-se a uma crescente e reconhecida desvalorização das aprendizagens escolares e da sua relevância para a vida e para o mundo do trabalho (Alonso, 2001, p.13). Este facto condiciona, naturalmente, a motivação com que a população escolar encara os conhecimentos adquiridos na escola.

As escolas, muito homogéneas na forma de trabalhar o currículo por força de um sistema ainda muito impositivo, não conseguiram, aparentemente, romper com a tradição, trabalhando o currículo de forma segmentada e de forma pouco colaborativa. Alonso, Peralta e Alaiz consideram a este propósito que o insucesso da reforma de 1986 se deveu parcialmente "à perspectiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a informou e que estava sustentada numa visão determinista da mudança, e numa lógica de separação entre concepção e execução" (Alonso *et al*, 2001, p.15).

2.2 O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

A extensão e massificação da educação tornou mais visível que a questão do currículo se constitui como "eixo do processo de construção da autonomia das escolas"

(Alonso *et al*, 2001, p.8) e que não podia ser encarada com uma simples mudança dos programas. Impunha-se, então, uma reorganização curricular que se inicia em Outubro de 1996 com a Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico. O despacho 4848 / 97 marca o lançamento da Gestão Flexível do Currículo (GFC). Depois de uma fase de experimentação e reflexão, envolvendo uma rede de escolas na base do voluntariado com alargamento progressivo, que duraria cerca de três anos (1997 / 2000), chegou-se ao documento final que define a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro).

Assim, emergindo da necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme por todas as escolas, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, procede a uma reorganização do currículo do ensino básico. Importar frisar que se trata de uma reorganização curricular e não de uma reforma, pois tem por finalidade introduzir um novo modo de trabalhar o currículo, não procedendo a alterações estruturais. O objectivo passa por melhorar, apostando-se na qualidade através da introdução de novas práticas na concepção e desenvolvimento do currículo.

Deste modo, o currículo nacional, entendido como conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, deve ser adequado ao contexto de cada escola que, através dos seus órgãos de gestão, deve também definir as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro).

Nesta perspectiva, as escolas passam, então, a assumir-se como o centro da acção educativa, com maior capacidade de decisão. Essa autonomia curricular (GFC) concretiza-se através de um conjunto de planos e projectos (PEE, PCE, PAA, PCT…) que de forma articulada implementam as orientações assumidas como adequadas para o contexto em que a escola se insere. Deste modo, poder-se-á fazer referência a dois níveis de decisão ao nível do currículo: o central, isto é, a tutela (ME), que configura o currículo nacional, e as escolas que constroem os seus próprios projectos curriculares, reconstruindo de forma contextualizada o currículo nacional. Neste sentido, o sistema, agora menos impositivo e intrusivo, implica maior responsabilização da escola face à comunidade escolar que serve. Este processo de territorialização curricular confere à escola maior capacidade de decisão, mas impõe um novo desafio profissional à classe docente. O professor vê, em todo este processo, o seu papel valorizado, pois passa a ter voz activa na definição do desenho curricular a ser desenvolvido na sua escola. A sua participação torna-se imprescindível e exige uma mudança de mentalidade, deixando o papel de mero operário do currículo e

passando a ser o seu produtor crítico. Efectivamente, o currículo passa a ser alvo de discussão e reflexão crítica, questionando-se as aprendizagens a desenvolver, o modo como as realizar, os alunos a que se destinam e a finalidade dessas mesmas aprendizagens.

O Decreto-Lei 6/2001 realça a importância de se introduzirem novas práticas na concepção e no desenvolvimento do currículo e, portanto, também, na avaliação. O Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, introduz algumas alterações e as medidas de desenvolvimento das disposições referidas nestes Decretos-Lei encontram-se no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos nos três ciclos do ensino básico regular. A avaliação é entendida como um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

Assim, a avaliação formativa assume-se como principal modalidade de avaliação. O seu carácter contínuo e sistemático permite o acesso à informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a rever e melhorar os processos de trabalho. Por outro lado, a avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Dir-se-á, então, que a avaliação assume uma função reguladora, permitindo o reajustamento de projectos (PCE, PCT…), uma função certificativa, ao certificar as aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, mas também uma função controladora e orientadora, pois através dela se pode rever e melhorar os processos de trabalho e, consequentemente, sustentar a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. No *Parecer sobre o projecto de gestão flexível* (2001), afirma-se que "uma das dimensões mais sensíveis do desenvolvimento organizacional diz respeito à necessidade de introduzir a avaliação como um elemento intrínseco e regulador do próprio processo de aprendizagem" (Alonso *et al*, 2001, p.66) o que, segundo os seus autores, se apresenta como condição *sine qua non* para a "mudança das concepções, das metodologias e das práticas desejáveis num processo de inovação como é a GFC" (ibidem)

Nos 2º e 3º ciclos da escolaridade obrigatória, alvo do nosso estudo, a avaliação dos alunos, quantitativa (1 a 5, nas áreas disciplinares) e qualitativa (NS, S, SB, nas áreas curriculares não disciplinares), é feita em conselho de turma. A retenção do aluno, no final de cada ano lectivo, apenas ocorre se este tiver comprometido o desenvolvimento das

competências definidas para o ciclo de escolaridade em que se encontra, assumindo a avaliação uma lógica de ciclo (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro).

A questão das competências, central nesta reorganização curricular, rompe de certo modo com a pedagogia por objectivos. Com a introdução da avaliação por competências enfatizam-se outras dimensões (processuais, atitudinais…) em detrimento dos conteúdos. Maria do Céu Roldão afirma, todavia, que estes são essenciais, acrescentando que

> "a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe "convocar" esse conhecimento face às situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade" (Roldão, 2006, p.24).

Trata-se de um "saber em uso" (Perrenoud, cit. por Roldão, 2006, p.20) contrário portanto a um saber estático e acumulado. Poder-se-á entender que "existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação" (Roldão, 2006, p. 20).

Para esta nova forma de se trabalhar o currículo, o Decreto-lei 6/2001 apresenta também, no seu artigo 5º do segundo capítulo, uma alteração no desenho curricular dos três ciclos do ensino básico. Efectivamente, os alunos que frequentam estes níveis de ensino, passam a ter, para além das diversas disciplinas (áreas curriculares disciplinares), três áreas curriculares não disciplinares, a saber: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto. O mesmo artigo refere que a Área de Projecto procura envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes das diversas áreas curriculares, procurando, assim, responder às necessidades e interesses dos alunos. Quanto ao Estudo Acompanhado, visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho, tentando-se assim desenvolver a autonomia dos alunos na realização das suas aprendizagens. Finalmente, Formação Cívica assume-se como espaço propício para se desenvolver a educação para a cidadania, considerada como uma formação transdisciplinar (Decreto-lei 6/2001, Artigo 6º). Pretende-se, em suma, com esta área desenvolver a consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes. Estas ACND procuram, em síntese,

trabalhar os domínios do *aprender a fazer*, *aprender a conhecer* e *o saber a ser e a viver em comum* (Delors, 1999) respectivamente. Contudo, Alonso, Peralta e Alaiz afirmam que "dificilmente se poderão desenvolver estas competências e atitudes transversais sem o contributo e o sustento do conhecimento e dos procedimentos proporcionados pelas disciplinas" (Alonso *et al*, 2001, p.60), questionando, por isso, a pertinência da designação de áreas curriculares não disciplinares. Os mesmos autores alertam, ainda, que

> "se não se tiver o cuidado de fundamentar bem o sentido desta reestruturação curricular, corre-se o risco de reduzir a GFC às denominadas novas áreas, sem mudar o essencial, que é tornar as aprendizagens mais significativas e funcionais, mais integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola" (ibidem)

Finalmente, importa frisar que para os alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa e, por isso, em risco de não concluírem a escolaridade obrigatória, as escolas passam a poder promover cursos de educação e formação (CEF). Para além de atribuírem uma qualificação profissional, estes cursos permitem a conclusão da escolaridade obrigatória, possibilitando o prosseguimento de estudos também ao nível do ensino secundário. Os alunos com necessidades educativas especiais são, preferencialmente e segundo modelos diversificados, integrados em estabelecimentos regulares de ensino com apoio de educadores especializados.

Em suma, a par da crescente autonomização curricular, diversifica-se a oferta curricular, assumindo-se como finalidade última o direito à educação para todos. Importa atender à diversidade de necessidades e interesses dos alunos e assegurar a conclusão da escolaridade obrigatória com sucesso. Deste modo, o desenvolvimento curricular "*numa perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado* que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens, é a ideia central que sustenta o modelo curricular em causa na GFC" (Alonso *et al*, 2001, p.36). O desenvolvimento curricular, organizacional, profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos são aliás os quatro factores determinantes, apontados por Alonso, Peralta e Alaiz, para a inovação para a qualidade.

Na síntese final do *Parecer sobre o projecto de Gestão Flexível do Currículo* (Alonso *et al*, 2001), os autores deste relatório reconhecem as virtudes da GFC que deu

lugar à Reorganização Curricular consignada no Decreto-Lei nº6/2001, sustentando esta sua opinião em seis razões fundamentais:

a) "o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar;

b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica;

c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada;

d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas;

e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizacionais e as formativas;

f) o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos." (Alonso *et al*, 2001, p.74).

Todavia, ao longo do documento, não deixam de referir algumas preocupações face à implementação das orientações da GFC que se estendem à reorganização curricular preconizada pelo Decreto-lei 6/2001: articulação entre os ciclos e deste com o ensino secundário, abertura e flexibilidade da gestão curricular (conteúdos, competências, metodologias, espaço, tempo, avaliação, oferta de actividades de enriquecimento curricular, diversificação de ofertas curriculares), o aprofundamento da transversalidade curricular e a criação das ACND.

Das três áreas curriculares não disciplinares, centraremos agora a nossa atenção na Área de Projecto, começando precisamente pela clarificação conceptual do termo projecto.

2.3 O conceito de *Projecto*

O termo "projecto" de há muito era já utilizado noutros domínios como na arquitectura, por exemplo. No contexto educativo, porém, o conceito é introduzido no início do século XX, nos Estados Unidos da América. Por essa altura, John Dewey (1859-1952) apresenta um método educativo em que o aluno é actor da sua própria formação através de aprendizagens concretas e significativas (Abrantes, 2002). No decurso do século XX, outros autores desenvolverão diferentes modelos de ensino que ajudarão a moldar o trabalho de projecto enquanto perspectiva pedagógica. Sobre eles, Diana Felizardo (2002) sintetiza diferentes aspectos que traduzem a influência exercida por esses modelos educativos na metodologia de projecto:

- Modelo de Suchman (1966) de onde destaca o investigar associado ao reorganizar dos conhecimentos e a investigação e solução de problemas;
- Modelo de Ausubel (1968) do qual refere a aprendizagem significativa apoiada nas vivências;
- Modelo de Bloom (1968) onde assinala o ensino para a mestria (sucesso), a adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem e o ensino tutorial,
- Modelo de Rogers (1969) do qual destaca a promoção do desenvolvimento e autonomia pessoais, o ensino individual, tutorial e em pequeno grupo, e o clima de confiança e segurança pessoal;
- Modelo Thelen (1970) sobre o qual refere o trabalho de investigação em grupo, o problema real, a organização de tarefas, a cooperação e participação activa e a negociação;
- Modelo de Bruner (1977) de onde destaca a resolução de problemas, a aprendizagem por descoberta e a participação activa;
- Modelo de Linda Allal (1988) em que aponta a regulação interactiva (professor/aluno; aluno/aluno; aluno/materiais), a regulação retroactiva e a regulação pró-activa (reforço / consolidação / aprofundamento).

Com a crescente autonomização das escolas em Portugal, passou-se a falar, especialmente na última década do século XX, em Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e em outros projectos, de maior ou

menor dimensão, oriundos de grupos ou departamentos ou, simplesmente, partindo da iniciativa de pais, alunos e/ou professores. Aceita-se de modo generalizado que *projecto* possa ser "um plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço" (Costa, 1987). Trata-se, então, de um plano de intenções, devidamente programado, voltado para um futuro mais ou menos próximo. Daí se entender o verbo projectar como *lançar longe*. No dizer de Abrantes "o projecto oscila entre a noção de "programa", algo que se realiza através de uma cuidadosa sequência de acções devidamente planeadas, e a ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro, projectar-se naquilo que se quer ser" (Abrantes *et al*, 2002, p.25).

Efectivamente, à parte conceptual do projecto (planificação) sucede uma componente prática (realização), pois se não concretizado, o projecto não passará de uma intenção. Por se tratar de um termo amplo, Abrantes (2002) apresenta cinco tópicos fundamentais, que julga consensuais, para caracterizar o trabalho de Projecto:

- Actividade intencional;
- Iniciativa / autonomia / cooperação;
- Autenticidade;
- Complexidade e incerteza;
- Carácter prolongado e faseado.

Partindo destes pressupostos, um projecto implica, então, um objectivo, um alvo a atingir, um problema a resolver. Importa, portanto, dar resposta a esse problema e encontrar uma solução. Do trabalho realizado resultará um produto final. Todo o projecto ganha coerência e significado pela afinidade existente entre os pressupostos iniciais do projecto e o resultado.

Por outro lado, a pedagogia de projecto assenta num trabalho colaborativo e pressupõe a concepção, realização e avaliação do projecto de forma autónoma. O aluno é, assim, sujeito activo da sua aprendizagem uma vez que

> "O objecto de estudo e de produção e a actividade que põe em prática têm um valor afectivo para o aluno. Este empreendeu-o de forma voluntária e pessoal, e a intensidade deste empenhamento pessoal caracteriza fundamentalmente o facto de haver ou não projecto. Como tal, o projecto pertence necessariamente à pedagogia de aprendizagem por oposição à pedagogia de ensino" (Leite, *et al*, cit. por Felizardo, 2002, p.9).

Quanto à autenticidade do projecto de que nos fala Paulo Abrantes, teremos de considerar que o projecto liga o aluno ao real, promove a sua interacção com a escola e meio envolvente, responde a uma necessidade ou interesse do aluno e caracteriza-se pela sua originalidade, pois parte de um contexto, à priori, irrepetível (aluno / turma / escola / meio…). Neste sentido, o trabalho desenvolvido em projecto é autêntico e genuíno.

Acresce ainda, que por muito planificado que esteja o projecto, ele nunca conseguirá antecipar com certezas absolutas todas as suas fases. De facto, o projecto é um esboço flexível, sujeito a ajustes, mudanças, correcções. Ao longo dos trabalhos (investigação, produção…), situações imprevistas poderão condicionar o avanço de todo o processo. A par desta incerteza, acresce a complexidade inerente ao projecto. Na verdade, ninguém se imaginará a elaborar um projecto para resolver uma situação de fácil solução. Projecto implica, então, um problema e a procura do caminho, ou caminhos, para a sua resolução.

Por fim, e como mais adiante daremos conta, um projecto pressupõe diversas etapas na sua consecução. Por outro lado, se o problema se reveste de alguma complexidade, concordaremos, por certo, que a sua resolução implique um tempo mais ou menos prolongado.

Estas são, em síntese, as grandes linhas que, no dizer de Paulo Abrantes, caracterizam a pedagogia de projecto. Tais ideias são, aliás, consubstanciadas por outros autores que afirmam que um projecto "é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou tema" (Cortesão, *et al*, 2002, p.24). Estes autores salientam ainda que um projecto se opõe a uma actividade ocasional, pois "envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções." (ibidem).

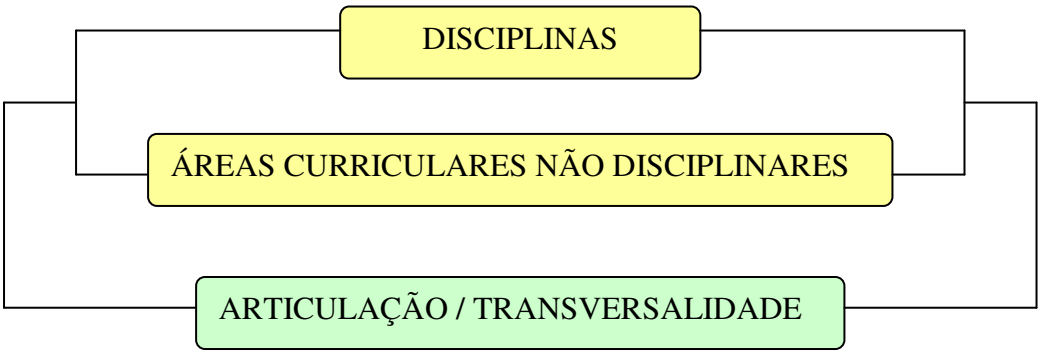
2.4 Área de Projecto – *o aprender a fazer*

O artigo 5º do Decreto-Lei 6/2006, de 18 de Janeiro, introduz no desenho curricular dos três ciclos da escolaridade obrigatória as já referidas áreas curriculares não disciplinares (ACND): Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto. Esta última, objecto do nosso estudo, aponta para a concepção, realização e avaliação de projectos desenvolvidos a partir de problemas ou temas de pesquisa / intervenção que procurem responder aos interesses e necessidades dos alunos. Acrescenta ainda o referido

artigo, na sua alínea a), que a Área de Projecto (AP) deverá promover a articulação de saberes das diversas áreas curriculares que não deverá, contudo, fazer-se num só sentido. De facto, a utilização dos materiais criados em Área de Projecto nas áreas curriculares disciplinares confere maior sentido aos projectos desenvolvidos e permite, simultaneamente, melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Assim, partindo-se do Projecto Curricular de Turma, que operacionaliza por seu turno o Projecto Curricular de Escola, dever-se-ão desenvolver nesta ACND iniciativas (projectos) que atentem às especificidades de cada turma em concreto. A Área de Projecto é, em suma, uma área transversal das diferentes áreas curriculares e integradora das aprendizagens nelas realizadas. Esta nova mentalidade curricular pode representar-se graficamente pelo seguinte esquema:

Figura 2 – Articulação das ACND com as outras áreas curriculares disciplinares



Sugere-se uma ruptura com as formas de ensino tradicional, promovendo uma nova concepção de saber no âmbito da escola e potenciando a forma como o conhecimento é construído, adquirido, problematizado e utilizado. Os temas e problemas tratados no âmbito da Área de Projecto deverão ser negociados entre os diferentes intervenientes. Neste processo, o aluno assume o protagonismo pois, em teoria, é ele que determina o percurso a seguir. De facto, com a Área de Projecto procura-se que o aluno seja capaz de desenvolver um projecto de forma autónoma e criativa, no fundo que aprenda a *saber fazer*. Ao professor caberá facilitar e orientar todas as fases do projecto. Esta nova mentalidade curricular implica também uma nova autoridade profissional do professor.

Poder-se-á, então, afirmar que a Área de Projecto inova na forma como a escola pode trabalhar o currículo, pois apresenta-se como um espaço onde este pode e deve ser desenvolvido de forma aberta e flexível. Lembremos que esta ACND não possui qualquer

orientação programática, pelo que o campo é aberto embora, relembremos, deva atender às necessidades e interesses do aluno / turma. O desenvolvimento curricular que aqui se pretende aproxima-se, então, da *teoria crítica* apresentada por Pacheco (2001). Este autor, como já o referimos no primeiro capítulo do nosso trabalho, apresenta este modelo de desenvolvimento curricular como resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos os que intervêm nas actividades escolares. Nesta perspectiva, a construção do currículo ocorre de forma participada, pois entende-se que a construção e implementação do currículo não podem estar separadas. Consequentemente, a Área de Projecto atribui ao aluno e professor papéis mais activos, devendo o aluno, recorde-se, envolver-se directamente na concepção, realização e avaliação dos projectos.

Assim, tentando assumir-se como espaço privilegiado de educação para a cidadania, a escola procura, então, "integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas" (Decreto-lei 6/2001) que valorizem não só os saberes disciplinares, mas simultaneamente os saberes relacionais, afectivos e atitudinais. É neste contexto que a Área de Projecto se apresenta como potenciadora de aptidões, sociabilizando o saber.

2.4.1 A Área de Projecto e as Competências Gerais da Educação Básica

Se atentarmos nas competências gerais a alcançar no final da educação básica, previstas no Currículo Nacional, perceberemos então melhor a importância da Área de Projecto. Efectivamente, todas elas encontram nesta área um espaço natural para o seu desenvolvimento. De entre elas, destacaremos, todavia, sete que o documento acima citado configura:

- *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.*

Questionar a realidade, problematizá-la como forma de melhor a compreender assume-se como prioritário em Área de Projecto. Nesta área curricular não disciplinar, a organização de actividades cooperativas de aprendizagem, orientada para a integração e troca de saberes procura assumir-se como solução para a resolução de problemas, temas de pesquisa ou de intervenção. A Área de Projecto constitui-se, efectivamente, como uma área

curricular não disciplinar de natureza transversal e integradora, procurando assim responder a situações e problemas do quotidiano. Responder aos interesses e necessidades dos alunos e promover a interacção da escola com o meio envolvente são objectivos que subjazem às sessões de AP. O recurso a elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares confere a esta ACND um carácter transversal, na medida em que procura integrar-se e articular-se com as restantes áreas curriculares.

- *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*

O trabalho colaborativo, que geralmente impera em Área de Projecto, proporciona a discussão, a troca de ideias, o debate. Neste sentido, AP facilita e promove até a harmonização de diferentes linguagens para a comunicação de ideias. É neste contexto que se deve também explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no uso adequado de diversas linguagens. A este propósito, importa referir que o Decreto-lei 6/2001 associa a utilização destas tecnologias às novas áreas curriculares, onde se insere AP. Os projectos a desenvolver apresentar-se-ão, então, como espaço privilegiado para que o aluno opte pela linguagem que melhor se adeqúe ao seu trabalho.

- *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;*

O problematizar de situações obriga, necessariamente, à procura de uma solução. Importante em AP é que os alunos concebam um plano de acção (projecto) que lhes permita a resolução do problema. Este método de trabalho (trabalho de projecto), de que mais adiante daremos conta, implica a escolha dos recursos e materiais a utilizar, bem como das actividades a desenvolver algo que, em Área de Projecto, se procura efectuar, relembre-se, de forma autónoma pelo aluno. Por outro lado, o trabalho colaborativo desenvolvido em AP poderá proporcionar a descoberta e/ou exploração de diversas formas de organização da aprendizagem do aluno.

- *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*

A Área de Projecto é por excelência a área da pesquisa. Nela não encontramos conteúdos predefinidos. O saber constrói-se. Assim, em AP, o *saber fazer* ganha outra

dimensão. O *trabalho de campo*, entenda-se a recolha de dados, obriga a que os alunos seleccionem, num primeiro momento, os seus instrumentos (pesquisa bibliográfica, entrevistas, inquéritos…) e, posteriormente, tratem os dados recolhidos. Este processo de organização e tratamento de informações, sempre com recurso às TIC, deve ter um objectivo concreto, seja para a resolução do problema, tema de pesquisa ou de intervenção, seja para a utilização dos materiais criados em Área de Projecto nas áreas curriculares disciplinares (conhecimento mobilizável). De qualquer modo, a apresentação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos nesta área assumem-se como fundamentais, pois é desta forma que se dá significado à produção realizada. Sempre importante no desenvolvimento dos projectos é a interacção que possam permitir com o meio onde a escola se insere.

- *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*

O contributo que a Área de Projecto pode dar para o desenvolvimento desta competência é inegável. Acreditamos que nenhuma outra área curricular a possa, neste ponto, suplantar. No dizer de Paulo Abrantes,

> "o envolvimento dos alunos em projectos significativos, que poderão ser de grupo ou individuais, será porventura a melhor forma de desenvolver as suas capacidades de pesquisa e tratamento de informação, numa perspectiva de crescente autonomia, ou de reflexão sobre problemas da vida individual e colectiva numa lógica de educação para a cidadania" (Abrantes *et al*, 2002, p.17).

Consequentemente, este trabalho investigativo, centrado na resolução de problemas, permite a simulação de problemas reais e proporciona, igualmente, uma real resolução dos mesmos. Assim, pretende-se uma valorização da interligação entre teoria e prática, bem como a integração de conhecimentos, adoptando-se formas de aprendizagem em contexto de trabalho.

- *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*

Em Área de Projecto, a liberdade de que alunos e professores gozam em termos de percurso a construir responsabiliza-os. De facto, já fizemos aqui referência ao novo papel que esta ACND atribui a professores e alunos. Estes últimos devem, recorde-se, conceber, realizar e avaliar o projecto de forma autónoma. Deste modo, a liberdade que lhes é

conferida, na forma como seleccionam o seu problema, ou tema de pesquisa ou de intervenção, deverá ser entendida como estímulo para o desenvolvimento da curiosidade intelectual. Ao desenvolver-se a autonomia dos alunos, proporciona-se-lhe um espaço para revelar diferentes capacidades / aptidões e, consequentemente, se fomenta a criatividade dos trabalhos produzidos. Indubitavelmente, trabalhar num ambiente de projecto, que lhe pertence, pode levar a um maior envolvimento pessoal do aluno. Neste processo, torna-se importante avaliar todo o percurso, sendo a auto-avaliação um instrumento fundamental também na responsabilização do aluno. Aos professores compete, naturalmente, utilizar e/ou construir instrumentos de avaliação eficazes que confiram credibilidade a todo o projecto.

- *Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;*

Procurando romper com as formas de ensino tradicional, a Área de Projecto pretende, sobretudo, potencializar a forma como o conhecimento é construído, adquirido, problematizado e também utilizado. Ao incutir nos alunos o gosto pela investigação, proporcionando a troca de experiências e saberes, a AP promove uma nova concepção do saber no âmbito da sala de aula. Introduzir novas metodologias / actividades na sala de aula é, em consequência uma inevitabilidade. O trabalho colaborativo, organizado em torno de necessidades e interesses comuns, procura desenvolver competências para trabalhar em grupo e, em última análise, melhorar o desempenho escolar dos alunos. Neste sentido, o respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros, bem como a responsabilidade de cada um no contributo dado ao projecto comum, e consequente desenvolvimento da sua auto-estima, assumem-se como valores e atitudes que, necessariamente, saem fortalecidos através da realização cooperativa de projectos. Com já o referimos, nas ACND e concretamente em Área de Projecto procura-se valorizar não só os saberes disciplinares, mas simultaneamente os saberes relacionais, afectivos e atitudinais.

2.4.2 A avaliação em Área de Projecto

Quanto à avaliação, também em AP esta deve ser considerada como um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiem a tomada de decisões adequadas à promoção

da qualidade das aprendizagens. A avaliação formativa, como principal modalidade de avaliação do ensino básico, deve imperar. Na verdade, o carácter contínuo e sistemático deste tipo de avaliação permite obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a rever e melhorar os processos de trabalho. Percebe-se, então, a importância que a avaliação, em particular a avaliação formativa, assume nesta ACND. Como nos refere Paulo Abrantes, a avaliação nas área curriculares não disciplinares deve

> "ser orientada à luz dos princípios gerais da avaliação do ensino básico, de entre os quais vale a pena salientar a consistência dos processos de avaliação com as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente diversificação de modos e instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das actividades realizadas e os seus contextos e, ainda, a primazia da avaliação formativa" (Abrantes *et al*, 2002, p.16).

Em Área de Projecto, tal como nas outras ACND, a avaliação final é qualitativa (*não satisfaz; satisfaz; satisfaz bem*), fazendo-se acompanhar de uma informação periódica de carácter descritivo para cada aluno. Todavia, a atribuição da menção de *não satisfaz* em AP tem maior implicação na avaliação final do aluno. Neste ponto, AP difere então de Estudo Acompanhado e Formação Cívica, valorizando-se assim, de forma efectiva, o *saber fazer* como reflexo da aplicação de elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares (Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho). O acompanhamento permanente de todo o processo é crucial e o rigor da avaliação é determinante. Esta deve ser rigorosa e coerente, conferindo credibilidade a esta como às outras áreas curriculares não disciplinares. Em conselho de Turma (2º e 3º ciclos) a avaliação deve ser ponderada e não facilitada, como frequentemente se observa. Referindo-se a uma das ACND, Abrantes afirma que algo não está bem se um aluno obtém um bom desempenho numa área curricular não disciplinar e

> "não revela quaisquer progressos no modo como organiza os seus elementos de estudo de Inglês, na autonomia com que aborda as tarefas de Matemática ou na responsabilidade com que se envolve nas actividades de Ciências" (Abrantes *et al*, 2002, p. 15).

Frequentemente encaradas pelos alunos como "parentes pobres" do currículo, as ACND e concretamente a Área de Projecto devem, também por isso, ser trabalhadas com responsabilidade. A planificação das actividades que procurem integrar os saberes das

diversas disciplinas e a sua respectiva avaliação não podem ser menosprezadas. A metodologia que, do nosso ponto de vista, mais se adequa à AP será, então, seguidamente alvo da nossa atenção.

2.4.3 O Trabalho de Projecto

Quanto à metodologia a adoptar, a metodologia de projecto apresenta-se pedagogicamente apelativa e, porventura, mais assertiva, pois permite desenvolver projectos que articulem diferentes ramos do saber, precisamente de forma interactiva. Para além disso, poderá proporcionar, como já vimos, o desenvolvimento de um conjunto de competências que prepararem o aluno não só para a resolução de problemas de forma autónoma, mas também para a sua interacção com os outros (comunicar, trabalhar em equipa, gerir conflitos, decidir, avaliar…). Na verdade, com esta metodologia poder-se-á ir mais facilmente ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, atendendo também aos diferentes ritmos de aprendizagem. Trata-se, efectivamente, de um método activo, pois são os alunos que participam na selecção do problema, na concepção, realização e avaliação do projecto. Este compromisso do aluno com o projecto permitirá, à priori, um maior envolvimento no trabalho que se pretende ver desenvolvido em grupo. As capacidades intelectuais, motoras, afectivas, criadoras e comunicativas encontram nesta metodologia de trabalho terreno fértil para se desenvolverem. Assim, a proximidade do projecto e a relação afectiva, o acto voluntário de se empenhar nas tarefas, a própria aprendizagem do aluno como indivíduo e como membro do grupo, a sua socialização (trabalho conjunto com a implicação de todos), a aquisição de novos saberes e a significação relação afectiva e ligação ao meio são, em suma, seis factores que, no dizer de Diana Felizardo, se configuram como pontos principais da pedagogia de projecto (Felizardo, 2002, p.10).

Trabalhar em projecto implicará, então, partir de um problema definido colectivamente a partir da realidade dos alunos. A partir daí, importará estabelecer um plano de acção devidamente projectado de forma colaborativa. A interacção no debate de ideias, na recolha e tratamento de informação, nas conclusões formuladas e na própria avaliação do processo é fundamental. O projecto orientado, desejavelmente, por e para os alunos desenvolver-se-á em diversas etapas, sobre as quais pretendemos, agora, centrar a nossa atenção. Efectivamente, é importante esclarecer os alunos sobre o que é o trabalho de

projecto e clarificar as suas diversas fases, para que, tal como já o referimos anteriormente, tenham a percepção que um projecto se reveste de alguma complexidade com carácter prolongado e faseado. Neste sentido, julgamos oportuno abordar aquelas que, de um modo geral, se reconhecem como sendo as oito fases de todo um projecto.

2.4.4 Etapas do trabalho de projecto

1. Identificação da área do problema.

O Projecto Educativo da Escola e, naturalmente, o Projecto Curricular de Turma assumir-se-ão como possíveis referenciais para a definição do problema (pergunta de partida). Na verdade, importa desenvolver um projecto que se relacione com a realidade da turma, da escola e do meio. A adopção de um tema aglutinador por parte da escola, que pode muito bem diferir de ciclo para ciclo ou de ano para ano, pode também ajudar à definição do problema a seleccionar. Todavia, dever-se-á sempre auscultar as sugestões dos alunos e discuti-las, pois é por demais importante que estes se sintam verdadeiramente envolvidos. A fase da negociação começa, então, nesta primeira etapa e assume-se determinante para o futuro do projecto. Torna-se desejável que a escolha do problema seja consensual. É nesta fase que, dependendo do nível de escolaridade, a intervenção do professor se torna mais relevante. Como coordenador e facilitador do processo, o professor deverá assegurar que o problema seleccionado possibilita, entre outros factores, a integração de diversas áreas do saber, a formulação de problemas parcelares a atribuir a cada grupo e atenda, necessariamente, a questões relevantes e significativas para cada um dos participantes. De facto, independentemente da temática seleccionada, importa perceber que o tema deve ser relevante e exequível. Antes de se avançar para uma outra etapa do projecto, é importante que todos estejam devidamente envolvidos e motivados. A motivação com que os alunos abordarão o problema terá, como é óbvio, implicação no seu desempenho. As primeiras sessões de Área de Projecto são, por isso, de extrema importância, sendo nesta fase que o papel do professor se fará, eventualmente, mais sentir, sobretudo, na facilitação de materiais diversos (vídeos, textos, imagens, CD…) que se poderão assumir como ponto de partida para a identificação da área do problema e, consequentemente, para o desenvolvimento do projecto.

2. Identificação e formulação de problemas parcelares.

A decomposição do problema em várias partes é definida sob a forma de questões que se constituirão como linhas orientadoras destinadas à resolução do problema formulado. A identificação do problema (etapa anterior), suficientemente vasto, permitirá a formulação de problemas parcelares a atribuir a cada grupo. A formação dos grupos, posterior à definição dos subtemas, deverá também ela ser criteriosa quer em termos numéricos (3 a 5 cinco elementos), quer mesmo pela afinidade dos elementos que os constituem face ao subtema adoptado pelo grupo. Para os 2º e 3º ciclos, entende-se como desejável que o grupo que se constitui possa manter-se até ao final do projecto. Todavia, "a característica das idades, a falta de hábitos de trabalhar em grupo e mesmo o tipo de projecto, podem contribuir para o aparecimento de obstáculos, rejeições e momentos de tensão" (Leite *et al*, 2004, p.67).

Em situações extremas, poder-se-á fazer os ajustes necessários, procurando sempre o consenso. Este processo favorece também a formação pessoal e social do aluno. De facto, a pedagogia de projecto cria condições para que se desenvolva uma ética de conduta, essencial para a vida em sociedade.

3. Planeamento do trabalho de grupo.

As primeiras sessões de Área de Projecto são os alicerces de todo o projecto, a base de todo o trabalho. Importa, por isso, consciencializar os envolvidos para a natureza do trabalho de projecto. Se existe uma situação devidamente identificada (problema) que se pretende modificar, esclarecer ou resolver, dever-se-á então procurar soluções possíveis. Definir objectivos gerais, actividades e processos de trabalho e divisão de tarefas constituem-se como primeiros passos do grupo. Para o planeamento do trabalho, os grupos deverão considerar, ainda, os recursos disponíveis, os instrumentos de pesquisa e a gestão do tempo (calendarização para as diferentes actividades a desenvolver). Recordemos que as sessões de Área de Projecto são semanais (3ºciclo), pelo que é fundamental um planeamento detalhado para que os trabalhos avancem a bom ritmo. A dinâmica de grupo não pode ficar comprometida. Pensar antes de agir é, portanto, a solução. Contudo, teremos sempre de considerar que esta planificação inicial não preveja tudo o que possa vir a acontecer. Os alunos devem estar preparados para tal facto e o planeamento deverá, por isso, assumir-se flexível e aberto a novas reorientações.

4. Trabalho de campo

Dissemos já que a Área de Projecto se caracteriza pela articulação que faz entre a teoria e a prática. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável implicam, necessariamente, aquilo a que vulgarmente se apelida de trabalho de campo. Nesta primeira fase da concretização do projecto, a recolha dos dados, necessários para a resolução do problema, pode efectivar-se de diversas formas e recorrendo a diversas fontes. Importa sobretudo que o aluno, de forma autónoma mas em colaboração com os seus colegas de grupo, saiba procurar os dados necessários para a concretização do seu projecto. A pesquisa bibliográfica, a consulta de base de dados, a observação directa, os registos áudio e vídeo ou mesmo a realização de entrevistas e aplicação de questionários apresentam-se como possibilidades viáveis para se encontrar as respostas pretendidas. No trabalho de campo, os alunos poderão então ler, ouvir, observar, fotografar, gravar, tomar notas de conversas, entrevistar pessoas e, assim, ultrapassar o constrangimento provocado pelas quatro paredes da sala de aula. Efectivamente, a construção do conhecimento faz-se agora também em espaços exteriores, dando-se assim um contributo para a interacção com o meio onde a escola se insere, sobretudo em projectos mais direccionados para a intervenção local.

5. Tratamento de dados

Esta é a segunda fase da concretização do projecto. Agora, analisa-se e organiza-se a informação recolhida, confrontam-se dados. Em suma, estuda-se todo o material que resultou da pesquisa anteriormente efectuada. Sempre acompanhados pelo professor, os alunos farão uma primeira síntese. O tratamento de dados, qualitativo e / ou quantitativo, poderá concretizar-se nas diversas áreas curriculares disciplinares. Esta intervenção interdisciplinar é fundamental para que se enriqueçam os trabalhos. De facto, articulando-se as aprendizagens das várias disciplinas, promove-se o trabalho colaborativo entre os professores, aumenta-se a criatividade dos trabalhos e, em última análise, melhora-se o desempenho escolar dos alunos.

O relatório produzido é por demais importante, pois dá coerência ao trabalho e "fará ressaltar o que de mais relevante se aprendeu com o trabalho desenvolvido e os problemas resolvidos ou em vias de resolução; deverá dizer como se responderam às questões / objectivos colocados no início do projecto" (Leite *et al*, 2004, p.71).

Por fim, cada grupo apresenta o que descobriu/investigou. Poderá fazê-lo oralmente, apresentando cartazes, esquemas, maquetas, fotografias, acetatos ou recorrendo ao computador. Importante é que se reflicta sobre a pertinência da informação recolhida, mas também sobre o processo. A partilha de informação e experiências entre os diferentes grupos proporcionará momentos para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno, dando também indicações sobre a forma como se conduzirão os trabalhos no futuro. Feito o ponto da situação, poder-se-á fazer reajustes necessários ao projecto que se mantém flexível face às informações que vão chegando.

Nesta fase, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem assumir-se como uma ferramenta importante, quer seja no processamento de texto, na elaboração de uma base de dados, na representação gráfica, ou mesmo na criação de folhas de cálculo.

6. Preparação do produto.

O produto final poderá assumir formas variadas. A liberdade, neste capítulo, é ampla, constituindo-se como espaço para a promoção da criatividade dos alunos, mas sempre tendo em vista a adequação do produto à sua finalidade. A título de exemplo, podemos referir a produção de simples relatórios, vídeos, páginas WEB, maquetas, diaporamas, boletins informativos, exposições, dossier temático, dramatizações ou até intervenções junto da comunidade educativa que poderão muito bem passar, por exemplo, pelo embelezamento / conservação dos espaços, ou até por sessões de consciencialização para determinado problema, procurando apelar para uma mudança de atitude. Naturalmente, toda esta produção deverá estar já prevista na fase inicial do projecto (planeamento), considerando o nível de escolaridade da turma e os recursos disponíveis. Nesta fase, é feita a calendarização da apresentação e divulgação do produto final, mas também se determina o espaço e modo de apresentação, determinando-se o público a quem se vai divulgar os resultados do trabalho.

Esta é uma fase mais prática onde os alunos poderão revelar maior entusiasmo (o projecto ganha forma visível). Todavia, é importante que o trabalho de grupo seja acompanhado de perto pelo professor de modo a que todos os alunos possam experimentar diferentes tarefas e não fiquem limitados àquelas para as quais se sentem mais vocacionados (desenhar, escrever…). Trata-se, efectivamente, de um trabalho colaborativo em prol de um objectivo comum.

7. Apresentação e divulgação (produto final)

A divulgação dos trabalhos dará significado à produção realizada. É, por isso, importante que ela ocorra, quer seja à comunidade escolar, quer à comunidade em geral. Na verdade, "a coerência entre processo e produto constituirá uma produção que irá corresponder à intenção do grupo que a concebeu e concretizou e que vai ser apreciada por alguém exterior a esse grupo" (Leite, 2004, p.73). Trata-se de um momento de tensão, mas também, como já o dissemos, de possível entusiasmo. Mais uma vez, esta é uma oportunidade para se ultrapassar a barreira das quatro paredes da sala de aula. A apresentação dos trabalhos a um público, mais ou menos vasto, assume-se também como um estímulo para que estes tenham a qualidade desejada, tendo em consideração, naturalmente, o nível de escolaridade da turma. De referir, por fim, que a apresentação dos trabalhos não deverá conter toda a informação recolhida e tratada pelos grupos. Pelo contrário, deverá apresentar-se como síntese do trabalho / projecto que se pretende apelativa e esclarecedora.

8. Avaliação

A avaliação em Área de Projecto deverá ser contínua e final. Porém, nesta avaliação importará mais o processo subjacente ao desenvolvimento do projecto do que propriamente o produto conseguido. Assim, na avaliação dos alunos poder-se-ão destacar como pontos fundamentais os seguintes aspectos:

- As tarefas desenvolvidas ao longo do projecto;
- As fontes de informação a que se recorreu (aproveitamento dos recursos);
- Interdisciplinaridade;
- A forma como foi feita a pesquisa e recolha de dados (individual ou em grupo);
- Cumprimento do plano dos trabalhos (relação e a articulação entre os problemas parcelares);
- Avaliação individual (atitudes receptivas e de cooperação; participação e responsabilidade; compreensão) e dos grupos (evolução dos grupos, os momentos de tensão ou conflito e forma como os ultrapassaram);
- Intervenção na comunidade;
- Dificuldades sentidas ao longo do processo e modo como as ultrapassaram;

- Avaliação do projecto e da resposta ao problema (consecução dos objectivos definidos para o projecto…).

Recuperando uma ideia já expressa num ponto anterior, o carácter contínuo e sistemático deste tipo de avaliação permite obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a rever e melhorar os processos de trabalho. Nesta área, a avaliação é portanto fundamental, pois com ela se redefinem "continuamente as acções de cada um através de uma rede de intervenções – objectivos definidos pelo grupo, estratégias de acção, apreciações" (Leite, 2004, p.74), contribuindo, segundo a mesma autora, o conhecimento dos objectivos da avaliação para minimizar os riscos de irritação, de desânimo e desmobilização.

O momento de avaliação final implica que todas as fases do projecto estejam já concluídas, sendo então necessário que a apresentação e divulgação dos trabalhos ocorra num período relativamente anterior ao final do ano lectivo. Deste modo se poderá aferir o impacto causado pelos trabalhos junto do público-alvo e, assim, incluir estas possíveis conclusões na avaliação de todo o processo. A credibilidade desta área curricular não disciplinar depende muito do rigor com que a avaliação é encarada, condicionando, favoravelmente ou não, a forma como o aluno irá encarar esta área curricular nos anos subsequentes.

2.4.5 Possíveis constrangimentos na implementação da Área de Projecto

Na verdade, a vantagem, a que por excelência nos referimos ser uma das mais significativas da Área de Projecto, poderá assumir-se como o seu *calcanhar de Aquiles*. Falamos necessariamente da ausência de orientações programáticas que caracteriza esta ACND. O desenvolvimento dos trabalhos em AP obriga a que alunos e professores se apresentem predispostos para desenvolver um trabalho colaborativo que exige uma nova forma de organização do trabalho. Acontece que, e não vale a pena escondê-lo, os professores não se sentem, em muitos casos, preparados para esta nova forma de trabalhar. O currículo prescrito continua, apesar de tudo, a representar um *porto seguro* que, bem ou mal, orienta e facilita a acção educativa do professor. Esta ausência de programas poderá criar, na verdade, alguma angústia, pois obriga o professor a enfrentar os alunos sem ter previamente o que propor.

Assim, a liberdade proporcionada por esta ACND pode constituir-se como uma desvantagem face às áreas curriculares disciplinares uma vez que não apresenta um programa predefinido. Acreditamos, contudo, que esta mesma liberdade valoriza o papel do professor, pois lhe confere maior autonomia e responsabilidade para que na sala de aula desenvolva, de forma mais incisiva, projectos que potenciem a sua actividade docente, facilitando-lhe também a adequação do currículo nacional à especificidade dos seus alunos.

A resistência à mudança por parte dos docentes, nomeadamente no que se prende com a adopção de novas metodologias / actividades na sala de aula, centradas no trabalho colaborativo dos alunos e professores (metodologia de projecto), apresentar-se-á como mais um possível constrangimento. Com a reorganização curricular preconizada pelo Decreto-Lei 6/2001, a forma como se pretende trabalhar o currículo obriga a que se rompa com a tradição. O currículo segmentado por áreas disciplinares, quase estanques, e o trabalho individual do professor (cada professor com os seus alunos) são agora abandonados em consequência da mudança que se pretende nas relações dos professores e da escola com os alunos e com o currículo. Contudo, ao estipular-se tempo lectivo específico para as ACND, nomeadamente para a Área de Projecto, corre-se o risco efectivo de *disciplinarização*, pois como nos refere Paulo Abrantes "a tradição de fazer corresponder o plano curricular a uma sequência de aulas de diferentes disciplinas pode induzir a tendência para encarar as novas áreas numa lógica aditiva" (Abrantes *et al*, 2002, p.12), leccionando estas áreas professores a quem é atribuída a respectiva carga lectiva no seu horário. Deste modo, o trabalho colaborativo entre professores poderá ficar comprometido, bem como a transversalidade disciplinar e o carácter integrador dos diversos saberes disciplinares, que caracterizam a Área de Projecto. Neste sentido, mudança não significará inovação.

Também a avaliação da Área de Projecto, que sabemos ser qualitativa, poderá apresentar-se como uma dificuldade acrescida, concretamente ao nível da construção / utilização de instrumentos de avaliação. A questão da avaliação assume aqui particular relevo quando sabemos que nas nossas escolas a avaliação sumativa (função certificativa) continua, de um modo geral, a assumir-se como preponderante na avaliação final dos alunos. O processo de avaliação da AP (auto e hetero-avaliação) é, do nosso ponto de vista, fundamental para o sucesso desta área curricular. Fazendo-se uma avaliação intermédia e sistemática, nas diferentes fases do processo, evitar-se-á, porventura, o risco de se avaliar apenas o produto final. Como já assinalámos, a Área de Projecto apresenta-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de muitas das competências

configuradas no currículo nacional para o final da escolaridade obrigatória, objecto do nosso estudo. É, por isso, importante que se valorize e avalie o processo mais do que propriamente o produto final. A avaliação deve, então, acompanhar as diferentes fases do processo para que, assim, se possa avaliar melhor o desenvolvimento de competências por parte dos alunos e, consequentemente, se responsabilize o aluno por um projecto que afinal é seu.

A falta de recursos, com que algumas escolas ainda se debatem, a indisciplina, a ausência de competências dos alunos para trabalhar em projecto e a pouca valorização da Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar por parte de alunos e professores são também factores que podem limitar a concretização dos objectivos da Área de Projecto.

Por último, há que reconhecer que a introdução das ACND impôs uma redistribuição da carga horária das diversas disciplinas. Simultaneamente, aumentou o número das áreas curriculares, já considerado exagerado por alguns. Muitos partilham a opinião que cerca de quinze áreas curriculares são excessivas, fazendo também com que muitas áreas curriculares disciplinares fiquem seriamente afectadas na sua carga horária semanal. Efectivamente, assistimos a situações que não deixam de ser questionáveis. Concretamente nos 7º e 8º anos de escolaridade, várias são as disciplinas que ficaram reduzidas a 90 minutos semanais (História, Geografia, Francês, Inglês, Físico-Química, Ciências Naturais) o que implica também que algumas destas aulas possam ocorrer apenas uma vez por semana, com todas as consequências que daí podem advir.

2.5 O novo papel do professor

Apesar de reconhecermos a permanente sujeição do sistema educativo à pressão da mudança, percebemos também que a implementação de qualquer tipo de inovação, sobretudo ao nível da cultural organizacional, encontra forte resistência nas práticas instituídas. Como nos afirma Hargreaves, "a possibilidade de estabelecimento de culturas docentes mais dinâmicas e vigorosas é seriamente limitada pelas estruturas existentes, no âmbito das quais trabalham muitos professores" (Hargreaves, 1998, p.295).

Na verdade, perante os novos desafios que se colocam à escola, importa focalizar e valorizar mais o processo de aprendizagem do que propriamente a instrução e a

transmissão de conteúdos, procurando-se assim formar indivíduos capazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. O saber é perene e a velocidade a que tudo acontece, hoje em dia, obriga a que cada um de nós esteja em permanente actualização. Assim, mais do que possuir um saber, importa *saber aprender*, ter a capacidade de procurar a informação necessária e transformá-la em conhecimento mobilizável.

Neste quadro, ao professor é agora exigido um novo perfil de competências, concretamente, na implementação de processos e métodos de aquisição de conhecimento que potenciem aptidões e sociabilizem o saber. O acompanhamento dos alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares e de acordo com as suas necessidades e interesses, implica que o professor se assuma como gestor de situações educativas dentro, mas também fora da sala de aula.

Todas estas mudanças, inflexões ou ajustes, que se verificaram no sistema educativo português nas duas últimas décadas, evidenciam uma clara preocupação em responder às necessidades, cada vez mais plurais, de uma sociedade em permanente mutação. Todavia, ao implementar-se sucessivas reformas, pode-se ignorar, em certos momentos, que estas, tal como nos diz Hargreaves, "são muitas vezes guiadas pela crença de que todos os problemas têm uma solução. Contudo, talvez o verdadeiro desafio para as reformas, enquanto processo contínuo, seja o de reconhecer que toda a solução implica um problema" (Hargreaves, 1998, p.156).

O processo de mudança, muitas vezes celebrado e incentivado, pode também constituir-se como um problema, enfatizando os meios e negligenciando as suas finalidades, pois acontece frequentemente que "à medida que se canalizam esforços para a implementação, as razões para a realização da própria mudança desaparecem rapidamente de cena" (idem, p.26).

Esperemos que não seja o caso da Área de Projecto. Todavia, muitos são já os que afirmam que as ACND devem ser abolidas por acarretarem maior carga lectiva e por ninguém entender ao certo para que servem, ou por serem implementadas de forma indevida, tal como nos afirma Maria do Céu Roldão:

> "Assim tem sido, por exemplo, com a introdução de áreas transversais, de projecto, de formação pessoal ou cívica, ou de estudo, no trabalho curricular da escola. Ao criar-se um espaço para essas dimensões, ele tende a ser olhado – erradamente – como o lugar destinado a tais preocupações, de que todo o restante currículo permanece alheado. Ora essas áreas

definem-se sempre, no plano teórico, e nos próprios normativos que as criam (Área-escola, DPS, Área Projecto, Estudo Acompanhado, etc.) como transversais e envolventes de todo o trabalho das diferentes disciplinas. E, todavia… o que se passa na apropriação pela escola e pelos professores?" (Roldão, p.25, 2006).

Esta será certamente uma interrogação retórica, pois não se constituirá como difícil a tarefa de encontrar casos que reflictam uma indevida implementação das ACND nas escolas. Tomemos apenas como exemplo um Ofício-Circular (68/06) emitido pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), no final do mês de Dezembro de 2006, sobre a leccionação da Área de Projecto no Ensino Secundário. Nele apontam-se situações consideradas irregulares, destacando-se o seguinte:

- "a Área de Projecto reduzida a mero trabalho de pesquisa individual, por vezes resultando em simples compilação de informação;
- subtracção de 45', ou mais, à sua carga horária, para atribuição ou distribuição por outras disciplinas;
- avaliação da Área de Projecto através de cálculo da média aritmética da avaliação das demais disciplinas."

Não restam dúvidas que a Área de Projecto encontra algumas dificuldades na sua implementação. O papel do professor, fortemente marcado por uma prática docente tradicionalista, assume em AP uma nova configuração. A forma como o professor investe nesta área será determinante para o seu sucesso, logo "acreditar no sucesso das novas áreas pressupõe confiar no profissionalismo dos professores" (Abrantes *et al*, p.18, 2002). De facto, mais do que transmissor de conteúdos, o professor deverá contribuir para a concretização do projecto, mas de forma facilitadora, orientadora, problematizadora, inspiradora. No fundo, acompanhará todo o projecto, dando espaço para que os alunos estabeleçam o seu rumo, mas sempre auxiliando, coordenando e intervindo a pedido ou por iniciativa própria, sempre que julgar importante fazê-lo. Trata-se de navegar à vista, cedendo o protagonismo da sala de aula ao aluno sem nunca o deixar só perante o seu problema. O professor deve saber intervir em fases decisivas do trabalho, negociar com os seus alunos, promover um ambiente adequado para a consecução dos trabalhos, mas também responsabilizar os alunos pelo seu projecto. O que se pede é uma nova atitude face ao processo ensino-aprendizagem, um novo modo de trabalhar com o currículo, que

em AP aparece transfigurado e contrário à ideia de "um currículo nacional, construído em função de um aluno médio – mero acumulador e memorizador de conhecimentos - , não tendo em conta os alunos reais e onde se pensava os professores como simples técnicos cumpridores de normas decididas superiormente" (Cortesão *et al*, 2002, p.23).

Poder-se-á dizer, então, que ao professor, *chave última* da mudança educativa que se impõe, cumpre operacionalizar o tipo de aprendizagem oferecido aos alunos, desenvolvendo com eles processos de construção de saberes significativos e funcionais. Esta construção não se coaduna com a ideia de uma escola "uniforme e uniformizante" (ibidem) e altera o papel tradicional do professor, assumindo-se como um novo desafio. Ao implicar um trabalho mais colaborativo com outros professores no modo como se trabalha com o currículo, procura-se alterar o paradigma assente numa forma de trabalhar individualmente um currículo prescrito, mais imposto e segmentado. Por isso, é também importante que cada escola, através dos seus órgãos de gestão, tenha em conta o perfil do professor para lhe atribuir, ou não, a leccionação das sessões de Área de Projecto.

II PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

EXPLICITAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

No domínio da investigação sobre a Administração e Planificação da Educação, são inúmeros os temas de interesse que se colocam. Na verdade, a complexidade do sistema educativo e os frequentes ajustes legislativos proporcionam um manancial de problemáticas passíveis de serem analisadas.

Todavia, o interesse pelo tema "A Área de Projecto e o seu contributo para a qualidade educativa" prendeu-se sobretudo com o exercício da nossa actividade profissional, com as dificuldades e dúvidas sentidas na prática educativa diária, concretamente na implementação desta ACND e na sua articulação com as áreas curriculares disciplinares, mas também pelo facto de entendermos que a área curricular não disciplinar de Área de Projecto se constitui como um dos pilares fundamentais para a inovação na educação e consequente melhoria da qualidade educativa pretendida pela reorganização curricular, preconizada pelo Decreto-lei 6/2001, alvo da nossa atenção no Capítulo 2.

Neste Capítulo 3, debruçamo-nos sobre as questões metodológicas que sustentaram a nossa investigação. Deste modo, explicada a matriz teórica que constitui o referencial deste trabalho, passamos a fundamentar as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação.

Assim, a nossa abordagem assentará numa investigação de estudo de caso, "especialmente indicada para investigadores isolados" (Bell, 2004, p.23). Efectivamente, e segundo a mesma autora, esta metodologia permite o tratamento de um determinado aspecto ou problema em "pouco tempo". Neste processo, depois de seleccionada a área a estudar, a recolha de dados assume-se como fundamental, sendo o investigador instrumento dessa recolha. Para o efeito as fontes poderão ser de três tipos: entrevistas,

documentos e observação dos fenómenos em acção. Tuckman, sustentando as suas conclusões em Wilson, apresenta dois pressupostos essenciais a este tipo de investigação: sobre o primeiro afirma que os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, no terreno como é habitual dizer-se; sobre o segundo refere que estes acontecimentos só podem ser entendidos se "compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam" (Tuckman, 2005, p.508).

Conscientes de que um estudo efectuado por um único investigador possa perder objectividade, optámos por recorrer ao inquérito por questionário com respostas fixas (fechadas), procurando-se assim atenuar o perigo de distorção dos dados recolhidos. Por outro lado, a possibilidade de generalização de um estudo de caso é também menos provável, mas como nos refere Bassey se estes estudos

> "forem realizados sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional" (Bassey, cit. por Bell, 2004, p.24).

3.1 Pergunta de partida

Este trabalho apresenta-se, então, como uma oportunidade para uma reflexão sobre o tema, procurando um maior entendimento e, quiçá, um aperfeiçoamento do desempenho. Na verdade, gostaríamos de poder considerar uma aplicação prática desta pesquisa. A este propósito, Langeveld afirma que "os estudos em educação […] constituem uma 'ciência prática', na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir 'melhor' que anteriormente" (cit. por Bell, 2004, p.36).

Foi com base nestes pressupostos, já enunciados na introdução do nosso trabalho, que o estudo se desenvolveu em torno de uma questão de investigação:

> A área curricular não disciplinar de Área de Projecto contribui para uma efectiva promoção da transversalidade e contextualização do saber, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico?

Para o nosso estudo de caso, foram tidas em consideração como variável independente, a área curricular não disciplinar de Área de Projecto, como variável dependente, a promoção da transversalidade e contextualização do saber, e como variável de controlo, os 2º e 3º ciclos do ensino básico. No dizer de Bruce Tuckman (2005), entende-se por variável independente "o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador" (Tuckman, 2005, p.121). A variável dependente, segundo o mesmo autor, assume-se como uma variável de resposta, "factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente" (idem, p.122), o seu valor depende do valor da variável independente. Quanto à variável de controlo, podemos entendê-la como sendo os "factores que o investigador controla para anular ou neutralizar qualquer efeito que, de outro modo, poderiam vir a ter sobre o fenómeno observado" (idem, p.129).

3.2 Objectivos gerais do estudo e hipóteses

Com esta investigação pretende-se perseguir os seguintes objectivos:

- Contribuir para uma reflexão sobre o tema "A Área de Projecto e o seu contributo para a qualidade educativa", concretamente nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.
- Analisar o sentido que os actores escolares e principalmente os seus protagonistas dão à sua acção no que se refere à implementação da ACND de Área de Projecto.
- Problematizar o contributo das políticas educativas estabelecidas no Decreto-lei 6/2001 na forma de trabalhar o currículo, concretamente na transversalidade e contextualização do saber em Área de Projecto.
- Reconhecer as potencialidades e constrangimentos que se verifiquem na operacionalização da Área de Projecto, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
- Enriquecer o corpo de resultados da investigação.

Com o propósito de tentar dar resposta a estes objectivos, formulámos hipóteses de investigação. Segundo Judith Bell, "As hipóteses fazem (…) afirmações sobre relações

entre variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado" (Bell, 2004, p.115). Assim, para a nossa investigação, definimos três hipóteses:

H1. As actividades desenvolvidas em Área de Projecto permitem aos alunos, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, desenvolver competências que se reflectem no seu desempenho, nas áreas curriculares disciplinares.

H2. As sessões de Área de Projecto promovem actividades que respondem aos interesses e necessidades dos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

H3. Os processos e instrumentos associados à concretização da Área de Projecto apresentam dificuldades de operacionalização que comprometem a valorização de novos e diversos conceitos de aluno e de conhecimento, preconizados pelo Decreto-Lei nº6/2001, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

3.3 Desenho da investigação e instrumentos de recolha de dados

As nossas opções metodológicas privilegiaram métodos quantitativos de recolha e análise de informação. Todavia, a escolha desta abordagem, com métodos de recolha de informação a ela adequados, não significou a rejeição liminar de outras abordagens e de outros métodos que se consideraram adequados à natureza do estudo e do tipo de informação que se pretendeu obter.

Desta forma, a escolha dos métodos de investigação não deixou de ser ecléctica, mas com características predominantemente quantitativas. Importa frisar que, ao longo das diversas etapas do processo científico, procurámos assegurar a validade interna do estudo através de uma investigação sistemática (processo estruturado) e lógica. Tuckman (2005, p.18) refere a este propósito que "Segundo uma análise lógica dos processos utilizados numa experiência, relativa às exigências da validade interna, o investigador pode avaliar a validade das conclusões a que chegou", podendo se obedecer "à dimensão lógica da investigação (…) confrontar as possibilidades de generalização, no que diz respeito à validade externa".

Para a recolha de dados recorremos a diversos instrumentos, nomeadamente, inquéritos por questionário a alunos e professores, estudos já efectuados sobre o tema,

legislação e análise de documentos (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, registos de avaliação). Considerámos que estes instrumentos de recolha de dados, seleccionados com coerência e consistência, permitem-nos conferir fiabilidade à investigação, contando também para os inquéritos por questionários com a validação de um painel de juízes. A validação deste instrumento foi efectuada à priori, tendo em consideração a sua pertinência (adequação da informação a recolher com o objectivo da investigação), a validade das informações e a fiabilidade dos procedimentos de recolha de dados.

As diferentes etapas da investigação decorreram entre o início de Outubro de 2006 e o final de Maio de 2007. Numa primeira fase, correspondente aos meses de Outubro a Dezembro de 2006, iniciámos o processo com a pesquisa e análise documental com registo de notas de campo que, saliente-se, em bom rigor, havia já sido, de algum modo, antecipada no ano lectivo transacto (2005 / 2006). No final deste período e depois do necessário aprofundamento do quadro teórico, elaborámos os inquéritos por questionário aos professores e alunos da escola que se constituiria como campo da nossa investigação. Seguidamente, aplicaram-se os inquéritos e, nos meses de Fevereiro e Março, iniciou-se o processo de tratamento e análise da informação daí resultante. Finalmente, foi dada prioridade à redacção desta dissertação de mestrado.

Assim, tomando em consideração o tema abordado, a pergunta de partida, as hipóteses a testar, os objectivos do estudo, o tempo e os recursos disponíveis, o nosso entendimento prévio sobre o tema, bem como o seu encadeamento com outros estudos, que versam sobre temáticas directa ou indirectamente relacionadas, optámos, como já foi referido, por recorrer ao inquérito por questionário, para professores e alunos, e à análise de documentos. Estas técnicas pareceram-nos mais adequadas às necessidades da nossa investigação, tendo em conta os dados que pretendíamos recolher.

3.3.1 Inquérito por questionário

Quanto aos inquéritos por questionários, foram elaborados para professores e alunos questionários de tipo fechado, embora diferenciados e, naturalmente, anónimos. Na sua elaboração, tivemos em conta os objectivos a atingir e a informação a recolher, procurando, simultaneamente, garantir a fiabilidade dos resultados obtidos. A resposta de escolha múltipla garante um grau de inferência reduzido e possibilita ainda quantificar

uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação. Procurámos também ordenar as questões de forma coerente e criteriosa, evitando questões longas, mais susceptíveis de gerar respostas enviesadas, e um vocabulário ajustado ao tipo de inquiridos em cada um dos questionários (alunos e professores).

No que diz respeito aos inquéritos dos professores, tivemos também como orientação um extenso inquérito elaborado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação sobre a implementação das ACND, concretamente da AP, aplicado às escolas do ensino básico no primeiro semestre do ano de 2006.

Assim, para os professores, o inquérito era constituído por 12 questões ou grupos de questões. Às sete primeiras, que se prendiam com a caracterização da amostra (idade, género, habilitação académica, nível de ensino que lecciona, tempo de leccionação na escola, experiência e formação em AP), sucediam-se oito questões que se subdividiam em diversas alíneas. As questões 8, 10 e 11, "Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização dos trabalhos de Área de Projecto", "Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?" e "Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de Projecto?" respectivamente, apresentavam as seguintes categorias: *nulo*; *fraco*; *médio*; *forte*; *muito forte*. Por seu turno, a questão número 12, "Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto", apresentava quatro opções de resposta (categorias): *discordo em absoluto*; *discordo em parte*; *concordo em parte*; *concordo em absoluto*. Por fim, a questão número 9, "Ordene de 1 a 7 (1 o mais utilizado; 7 o menos utilizado) o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos projectos", apresentava-se de tipo hierárquica (Youngman, cit. por Bell, p.119) em que se pedia ao inquirido para ordenar de 1 a 7 os recursos mais utilizados em AP.

Para os alunos, o inquérito era mais objectivo e tivemos a preocupação de o tornar simples, mas eficaz, tendo em atenção as informações que desejávamos obter. Lembremos que este inquérito por questionário se destinava a alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, havendo por isso, uma faixa etária com significativa amplitude com implicações daí decorrentes, sobretudo ao nível da capacidade de interpretação e resposta dos alunos. Consequentemente, optámos por organizar o inquérito dos alunos em 5 questões, sendo que as duas primeiras procuravam determinar as características da amostra (ano lectivo que frequentavam e género). As respostas foram também limitadas para três categorias.

Assim aconteceu na questão 3 e 5, *sempre*, *às vezes* e *raramente*, e *discordo*, *concordo* e *não tenho opinião*, respectivamente. De salientar que, neste inquérito, a questão 4 era igual à questão 9 que se colocara aos professores e, portanto, de tipo hierárquica.

Efectivamente, tivemos a preocupação de, aquando da elaboração dos inquéritos por questionário, formular questões que permitissem cruzar alguns dos dados e aferir, deste modo, se havia, em alguns pontos, significativas diferenças entre as respostas dadas pelos alunos e pelos professores, no que à implementação de Área de Projecto dizia respeito. A aplicação dos referidos inquéritos decorreu na aula de AP, tendo-se, para o efeito, solicitado a colaboração dos respectivos professores das turmas.

Antes mesmo da aplicação dos referidos inquéritos, foi elaborado um quadro conceptual que procurava relacionar as diversas questões com as hipóteses que pretendíamos testar, e foi feita uma pré-testagem a professores e alunos, que não da escola onde viriam a ser aplicados. Depois de efectuados os devidos acertos, foram então aplicados os inquéritos no final do mês de Janeiro. Esta data, acordada com o órgão de gestão da escola, era também por nós apontada como a mais conveniente por se tratar de um período em que as actividades lectivas decorrem com alguma tranquilidade (sem períodos de testes, avaliações finais de período, reuniões…) e por se ajustar à calendarização por nós definida para o decurso do nosso estudo. De salientar, por fim, que houve também da nossa parte um sério cuidado na apresentação gráfica dos inquéritos, numa clara tentativa de os tornar mais apelativos e funcionais uma vez que foram aplicados por *administração directa*.

3.3.2 Análise de documentos

Para além da análise de normativos legais, do Projecto Curricular da Escola, dos registos de avaliação dos 2º e 3º ciclos, analisámos com maior destaque também o Projecto Educativo da Escola EB 2/3 do Pinhal. De facto, tratando-se de um instrumento da máxima importância, no que à definição da autonomia curricular da escola diz respeito, este apresenta-se como elemento determinante na definição das políticas educativas de uma instituição, pois clarifica os princípios e linhas orientadoras gerais que constrói a matriz de suporte, operacionalizada através de um conjunto de planos e projectos por aproximações sucessivas até chegar ao aluno. Neste sentido, considerámos toda a pertinência da análise do Projecto Educativo da Escola EB 2/3 do Pinhal, procurando

perceber, precisamente, a importância que este documento assume na definição da política educativa da instituição, pois "escolher um determinado tipo de educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade" (Delors, 1999, p.166).

3.3.3 Recolha e tratamento de dados

Ao longo de todas as etapas do projecto, considerámos as limitações do tempo a que se circunscreve um mestrado, as dificuldades na obtenção de informação, no que concerne sobretudo aos inquéritos, e naturalmente ao surgimento de novas problemáticas no decurso da investigação. Todavia, sempre procurámos garantir o rigor necessário para que o conjunto de dados obtido tivesse a máxima fiabilidade. Tratando-se de um estudo de caso, os dados foram recolhidos sistematicamente, como acontece em qualquer outra investigação, a relação entre as variáveis estudada, a investigação planeada metodicamente e, por fim, foi formulada uma interpretação dos factos.

Para a recolha dos inquéritos por questionário, que haviam sido aplicados no final de Janeiro, foi necessário considerar um período de duas semanas, sendo que a primeira registou a maioria das devoluções. Pudemos, para o efeito, contar com a inestimável colaboração da instituição educativa em que foram aplicados, concretamente do seu órgão de gestão. De referir também que os professores inquiridos revelaram-se colaborativos e profissionalmente responsáveis. Importa frisar, ainda, que foi possível recolher grande parte dos inquéritos aplicados aos professores (77,42%) que cremos ser consequência de uma distribuição personalizada com a explicação das finalidades do estudo em causa. No decurso de todo este processo, sempre houve a preocupação de garantir o direito à privacidade ou não-participação, o direito ao anonimato, à confidencialidade dos dados, mas também se assumiu como fundamental o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2005).

Como já o referimos, nos meses de Fevereiro e Março de 2007 dedicámo-nos ao processo de tratamento e análise de dados dos inquéritos por questionário, através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Esta virtuosa ferramenta informática permitiu uma abordagem estatística dos dados, nomeadamente através da elaboração de diferentes tipos de gráficos (barra, simples, comparativos, circulares) por vezes acompanhados por tabelas de frequência e de contingência.

Terminamos esta explicitação das nossas opções metodológicas com uma afirmação de Bruce W. Tuckman, relativa ao processo de investigação:

> "A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstractas e gerais como é, muitas vezes, o caso na investigação fundamental, ou podem ser, com frequência, altamente concretas e específicas, como acontece na investigação aplicada. Em ambos os tipos de investigação, o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos" (Tuckman, 2005, p.5).

3.4 O contexto da investigação

Localizada numa área que poderemos ainda considerar rural, a Escola EB 2/3 do Pinhal, nome adoptado como forma de salvaguardar a confidencialidade dos dados e o anonimato da instituição, está organicamente ligada à Direcção Regional de Educação do Norte e é sede de um Agrupamento Vertical, constituído por doze escolas do primeiro ciclo e sete jardins-de-infância, servindo uma vasta área escolar, que se distribui por três freguesias.

Inaugurada nos finais da década de oitenta (1987/88), esta escola apresenta uma estrutura de quatro pavilhões de um piso cada, com excepção do pavilhão dos serviços administrativos que possui dois pisos, e de um pavilhão gimnodesportivo. Esta EB 2,3 está dotada de diversos recursos, dos quais se destacam: a cantina, o laboratório de Físico-Químicas, uma sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), um Centro de Inclusão Digital (CID), um Centro de Recursos, um Gabinete de Psicologia e, como infra-estrutura de apoio aos Cursos de Educação e Formação (CEF), um gabinete de estética. Cento e trinta e sete (137) docentes leccionam nas escolas do Agrupamento, sendo a sua maioria pertencente aos quadros das escolas. Na Escola EB 2/3 do Pinhal, em concreto, leccionam 93 professores que se distribuem pelos 2º e 3º ciclos.

O Agrupamento serve 1479 alunos, dos quais 663 pertencem aos 2º e 3º ciclos, a que se somam 55 alunos dos CEF (3ºciclo) e 20 dos EFA (2º e 3º ciclos). Oriunda de um meio sócio-económico e cultural médio/baixo, a maioria dos alunos descende de famílias com baixos índices de escolaridade que trabalham, predominantemente, nos sectores secundário e terciário. Apenas uma pequena percentagem se dedica ao sector primário,

através de uma prática de uma agricultura de subsistência e como complemento ao rendimento do agregado familiar. De referir que grande parte da população encontra o seu emprego fora da localidade.

Todo este contexto leva a que a maioria dos alunos, quando terminada a escolaridade obrigatória, enverede pelo mundo laboral, o que denuncia, segundo o Projecto Educativo da Escola, pouca valorização do saber escolar por parte dos discentes e/ou das suas famílias. Refira-se que, para combater a baixa escolaridade da comunidade educativa, a escola oferece, actualmente, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

De referir que a Escola sede se encontra próxima de um Centro de Saúde, de uma estação de caminhos-de-ferro e de uma piscina municipal. Existem também na região várias instituições de carácter desportivo e sócio-cultural com as quais a escola desenvolve algumas parcerias.

Por fim, importa também salientar que a escolha desta instituição educativa, como campo de investigação do nosso estudo, se deve ao facto de ter sido o nosso local de trabalho durante o ano lectivo de 2005 / 2006, onde desempenhara a função de Coordenador da Área de Projecto. Por outro lado, entendemos também que, não estando a leccionar nesta escola no presente ano lectivo, o distanciamento face a todo o processo investigativo comportaria em si a vantagem de não enviesar tanto o juízo de apreciação.

3.5 A amostra

A utilização de métodos de amostragem foi, neste projecto de investigação, uma necessidade. Constituem a população deste estudo todos os professores e alunos da dos dois últimos ciclos do ensino básico. Dadas as limitações de tempo e consequente dificuldade em cobrir toda a população, sobretudo no que concerne aos alunos, a nossa análise limitou-se a uma amostra, que obedeceu a critérios cientificamente estipulados. Pretendeu-se que esta fosse representativa de toda a população e permitisse a generalização das conclusões do estudo. Nele, participaram todos os professores da escola e, porque se julgou também importante entender a percepção dos alunos face a esta área não disciplinar (AP), uma turma de cada ano de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, o que resultou numa amostra de 99 alunos e 93 professores, tendo sido devolvidos 72 questionários, o que, como já foi referido, se cifra num retorno de 77,42%.

Através dos inquéritos por questionário, foi-nos possível verificar que 31% dos professores leccionavam no 2º ciclo, 62% no 3º ciclo e 7% em ambos os ciclos.

Quadro 1 – Ciclo em que lecciona

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência válida	Frequência relativa acumulada
Válidos	2ºciclo	22	30,6	31,0	31,0
	3º ciclo	44	61,1	62,0	93,0
	ambos os ciclos	5	6,9	7,0	100,0
	Total	71	98,6	100,0	
Omissos	não resposta	1	1,4		
Total		72	100,0		

Quanto aos inquéritos aplicados aos alunos, houve a preocupação de seleccionar uma turma por cada ano de escolaridade, sendo a amostra aleatória, relativamente à escolha de cada turma por ano de escolaridade. Assim, numa população de 695 alunos, foram inquiridos 99 distribuídos da seguinte forma: 17, 20, 21, 21 e 20, do 5º ao 9º ano respectivamente, como se pode verificar na tabela que se segue:

Quadro 2 – Ano de escolaridade que frequenta

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa acumulada
Válidos	5º	17	17,2	17,2
	6º	20	20,2	37,4
	7º	21	21,2	58,6
	8º	21	21,2	79,8
	9º	20	20,2	100,0
	Total	99	100,0	

Importa frisar que, inicialmente, se considerou uma amostra de 108 alunos, no total. Todavia, nove alunos faltaram pelo que a nossa amostra se ficou pelos 99 já referidos.

Apresentado o problema, o objecto, os objectivos do estudo, as hipóteses e clarificadas as técnicas de recolha e análise de informação, apresentaremos e analisaremos, seguidamente, os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos professores e alunos da Escola EB 2,3 do Pinhal.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, far-se-á a apresentação e análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionários. Para o efeito, recorrer-se-á ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com esta ferramenta informática será feita uma abordagem estatística dos dados, nomeadamente através da elaboração de diferentes tipos de gráficos (barras, simples, comparativos, circulares) por vezes acompanhados por quadros de frequência e de contingência.

Assim, num primeiro momento, apresentaremos os resultados referentes aos inquéritos por questionários aos professores (Anexo 1). Seguindo a ordem das doze questões do inquérito definiremos, inicialmente, o perfil dos inquiridos (idade, género, habilitações académicas / literárias, ciclo de escolaridade que lecciona, anos de permanência na escola, leccionação e formação em AP). Seguidamente, abordaremos as questões que se prendem com os recursos usados nas sessões da AP, com os factores que contribuem para a concretização dos seus objectivos, com os factores que limitam essa concretização e, finalmente, questões mais gerais relacionadas com a operacionalização da AP.

Num segundo momento, far-se-á a apresentação e análise dos dados relativos aos alunos (Anexo 2). Este inquérito, mais simplificado, apresenta um número inferior de respostas que se relacionam, fundamentalmente, com a caracterização do perfil dos alunos inquiridos (género e ano de escolaridade que frequenta), com os recursos utilizados em AP e, também, com questões gerais sobre a operacionalização desta ACND. Por fim, serão apresentadas, numa síntese, as principais conclusões da análise efectuada aos dados recolhidos.

4.1 Inquérito por questionário aos professores

4.1.1 Perfil dos inquiridos

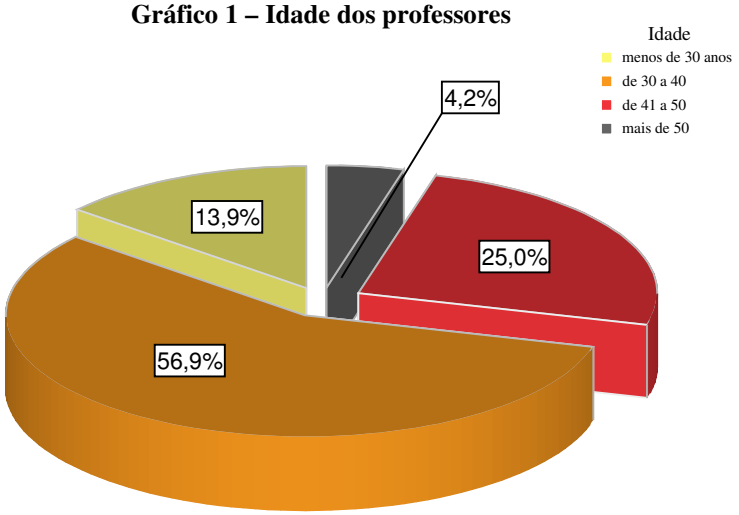
Tomando em consideração os setenta e dois docentes inquiridos (Quadro 3), verificamos que, numa distribuição por quatro intervalos etários, dez responderam ter menos de 30 anos, quarenta e um responderam ter entre 30 e 40 anos, dezoito entre 41 e 50 e três, mais de 50 anos.

Quadro 3 – Idade dos professores

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa acumulada
Válidos	menos de 30 anos	10	13,9	13,9
	de 30 a 40	41	56,9	70,8
	de 41 a 50	18	25,0	95,8
	mais de 50	3	4,2	100,0
	Total	72	100,0	

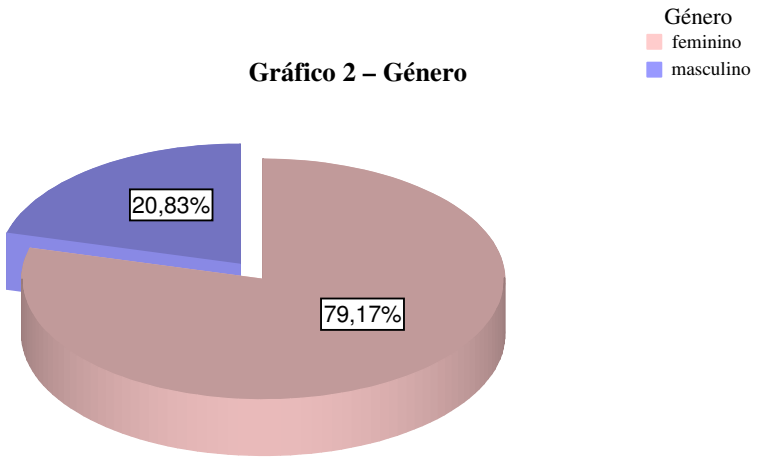
Como podemos facilmente observar pelo Gráfico 1, encontramos uma maioria absoluta no intervalo etário de 30 a 40 anos (56,9%). Com um valor percentual de 25%, encontramos os professores que responderam ter entre 41 e 50 anos, seguindo-se, por ordem decrescente, os professores com menos de 30 anos (13,9%) e, finalmente, os professores com mais de 50 anos (4,2%).

Gráfico 1 – Idade dos professores



Conforme podemos constatar no Gráfico 2, a nossa amostra apresenta-se maioritariamente feminina, com um valor percentual de, aproximadamente, 80%, face aos cerca de 20% de inquiridos que responderam género masculino.

Gráfico 2 – Género



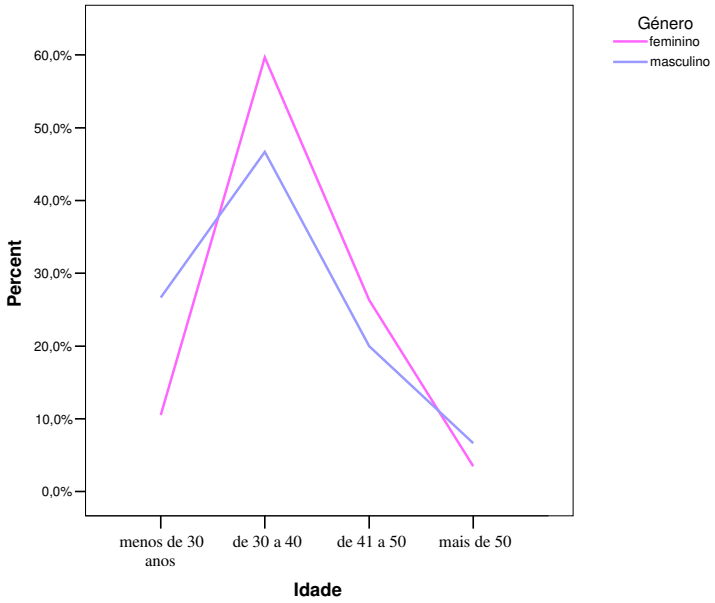
No Quadro 4, são apresentados os valores absolutos relativos à distribuição dos inquiridos por género. Assim, constata-se que 57 docentes são do género feminino e 15 do género masculino.

Quadro 4 - Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	feminino	57	79,2	79,2	79,2
	masculino	15	20,8	20,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

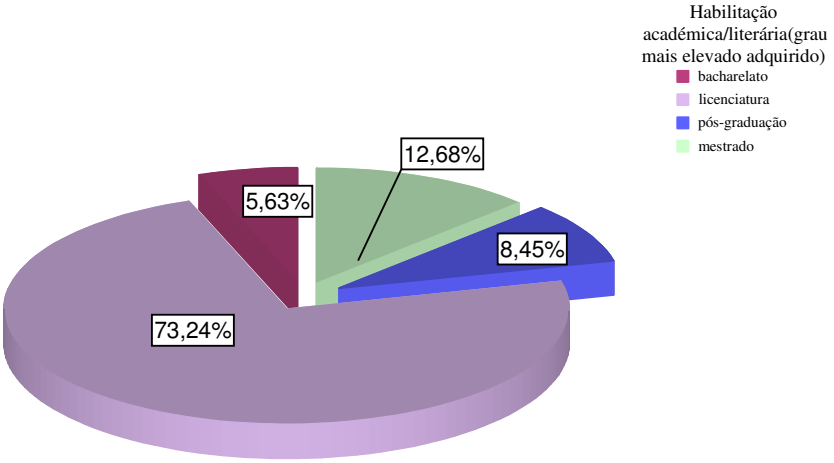
Numa análise cruzada das variáveis *idade* e *género* (Gráfico 3), podemos referir que, em termos percentuais, o género masculino apresenta valores superiores, relativamente aos intervalos etários que se encontram nos extremos, isto é, menos de 30 anos (26,7% do género masculino, face a 10,5% do género feminino) e mais de 50 anos (6,7% do género masculino, face a 3,5% do género feminino). Todavia, ambos os géneros apresentam os seus valores percentuais mais elevados no intervalo de 30 a 40 anos, 59,6% para o género feminino e 46,7% para o género masculino.

Gráfico 3 – Idade * Género



O Gráfico 4 reporta-se à habilitação académica / literária (grau mais elevado) dos docentes. Da análise dos dados apresentados por este gráfico, importa referir que, aproximadamente, 13% dos inquiridos possui o grau de mestre e 8,45% obteve já uma pós-graduação. Tomando como referência o grau de licenciatura, verifica-se que pelo menos cerca de 21% dos docentes adquiriu formação acrescida a este nível de formação. Na mesma figura, podemos também observar que o grau de licenciatura é aquele que apresenta um valor percentual superior, 73,24%. Por fim, registe-se que apenas 5,63% dos inquiridos possuem o grau de bacharel.

Gráfico 4 – Habilitação académica



O Quadro 5, a seguir apresentado, mostra-nos os valores absolutos quanto às habilitações académicas / literárias (grau mais elevado) dos docentes. Como podemos

observar, 1 dos 72 inquiridos não respondeu, pelo que, deste modo, os valores relativos à *frequência válida* não correspondem aos da *frequência relativa*.

Quadro 5 – Habilitações académicas

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência válida	Frequência relativa acumulada
Válidos	bacharelato	4	5,6	5,6	5,6
	licenciatura	52	72,2	73,2	78,9
	pós-graduação	6	8,3	8,5	87,3
	mestrado	9	12,5	12,7	100,0
	Total	71	98,6	100,0	
Omissos	resposta inválida	1	1,4		
Total		72	100,0		

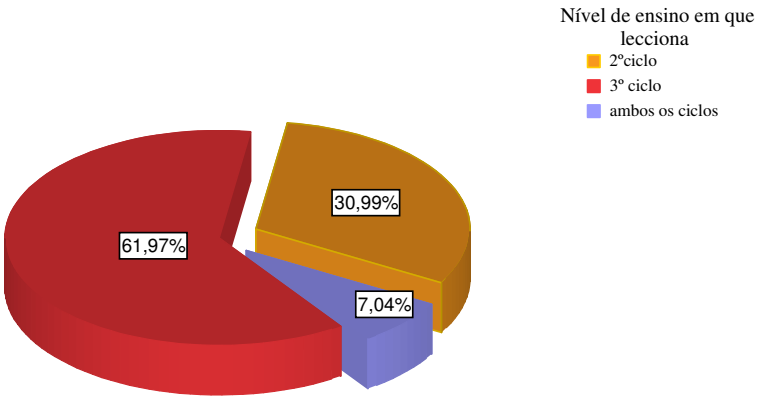
Ainda referente às habilitações académicas / literárias, o Quadro 6 cruza esta variável com a variável *idade*. Torna-se pertinente verificar que é no intervalo de idade entre os 30 a 40 anos que se situam os seis docentes que responderam ter uma pós-graduação. Nesta mesma faixa etária se encontram 8 dos 9 inquiridos com mestrado, sendo que um docente com grau de mestre apresenta menos de 30 anos. De referir ainda que os quatro bacharéis se incluem nas faixas etárias mais elevadas, 2 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, e 2 com mais de 50 anos.

Quadro 6 - Idade * Habilitação académica

		Habilitação académica/literária (grau mais elevado adquirido)				Total
		bacharelato	licenciatura	pós-graduação	mestrado	
Idade	menos de 30 anos	0	9	0	1	10
	de 30 a 40	0	26	6	8	40
	de 41 a 50	2	16	0	0	18
	mais de 50	2	1	0	0	3
Total		4	52	6	9	71

Conforme podemos constatar pelo Gráfico 5, a maioria dos docentes lecciona no 3º ciclo (61,97%). Por outro lado, foram cerca de 31% os inquiridos que responderam estar apenas ligados ao 2º ciclo, enquanto que 7%, aproximadamente, responderam leccionar em ambos os ciclos. Nesta situação encontrar-se-ão, por exemplo, os professores do grupo de Educação Moral e Religiosa Católica.

Gráfico 5 – Nível de ensino em que leccionam



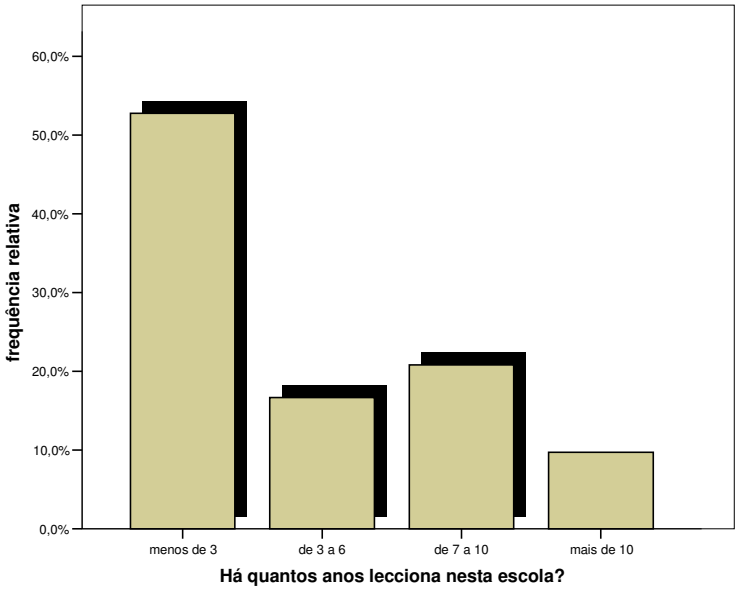
Tomando em consideração a variável *nível de ensino* e cruzando-a com a variável *habilitação académica /literária* (Quadro 7), constatamos que é no 2º ciclo que se encontra a maioria dos docentes com grau de mestre, 5 no total, sendo que, por outro lado, no 3º ciclo se encontram todos os inquiridos que responderam possuir uma pós-graduação. Existe ainda um docente que respondeu leccionar nos 2º e 3º ciclos e ter concluído o mestrado. Finalmente, registe-se que houve dois inquiridos que não responderam a uma das duas questões relacionadas com estas variáveis, pelo que o total de respostas apresentado no quadro se limita a 70, face aos 72 que, efectivamente, foram inquiridos.

Quadro 7 - Nível de ensino em que lecciona * Habilitação académica

		Habilitação académica/literária(grau mais elevado adquirido)				Total
		bacharelato	licenciatura	pós-graduação	Mestrado	
Nível de ensino em que lecciona	2ºciclo	2	15	0	5	22
	3º ciclo	2	35	5	2	44
	Ambos os ciclos	0	2	1	1	4
Total		4	52	6	8	70

No que concerne à permanência dos docentes na Escola EB 2,3 do Pinhal, o Gráfico 6 apresenta a distribuição percentual por intervalos de tempo de permanência na escola (anos) e através dela podemos observar que a maioria dos professores inquiridos, 52,8%, se encontra a leccionar nesta escola há menos de três anos. No outro extremo, encontram-se os 9,7% de inquiridos que responderam *mais de 10 anos*. Finalmente, para os intervalos de *3 a 6 anos* e *de 7 a 10*, responderam 16,7% e 20,8% dos inquiridos, respectivamente.

Gráfico 6 – Anos de permanência na escola



Em termos absolutos (Quadro 8), podemos observar que, dos 72 inquiridos, 50 se encontram há menos de sete anos na escola (38 há menos de 3, e 12 entre os 3 e os 6 anos), apresentando um valor percentual que ronda os 70 %. Tratando-se de um estabelecimento de ensino com 20 anos de existência, poder-se-á considerar que o quadro docente não se apresenta estabilizado, tendo em consideração que apenas cerca de 30% responderam estar há mais de 6 anos na escola (15 entre 7 a 10 anos, e 7 há mais de 10).

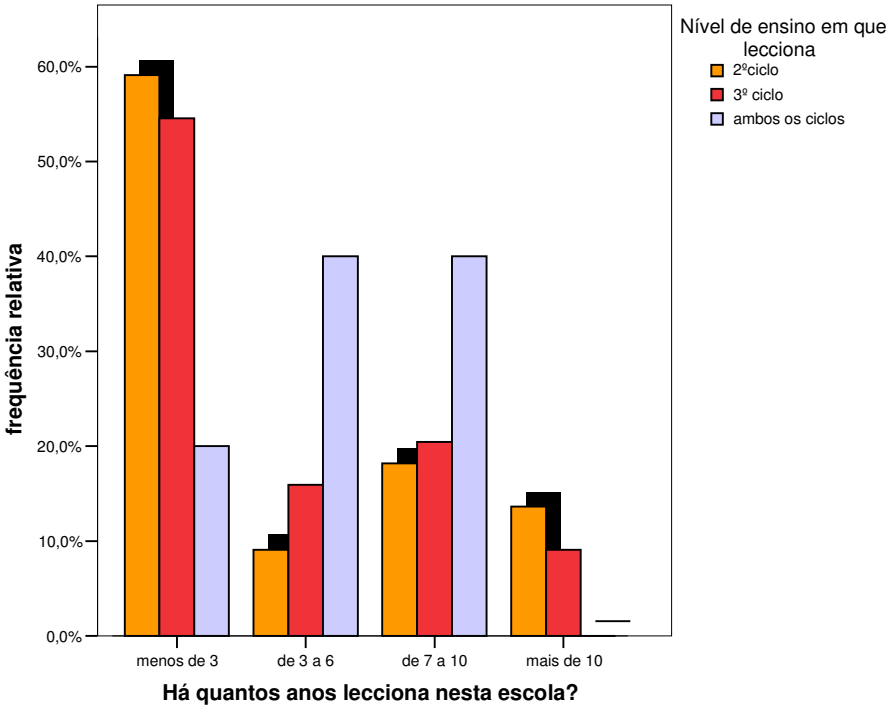
Quadro 8 – Anos de permanência na escola

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa acumulada
Válidos	menos de 3	38	52,8	52,8
	de 3 a 6	12	16,7	69,4
	de 7 a 10	15	20,8	90,3
	mais de 10	7	9,7	100,0
	Total	72	100,0	

Pelo Gráfico 7, onde é feito o cruzamento das variáveis *nível de ensino* e *anos de permanência na escola*, verificamos que é no 2º ciclo que a incidência de respostas *menos de 3 anos* se faz mais sentir, cerca de 58% e, curiosamente, onde o valor percentual de respostas *mais de 10 anos* é também maior, aproximadamente 13%. É, portanto, nos intervalos intermédios (*de 3 a 6* e *de 7 a 10 anos*) que o 3º ciclo apresenta, percentualmente, valores superiores. Torna-se ainda evidente, pela leitura dos dados

apresentados, que é também nestes intervalos que os docentes que leccionam em ambos os ciclos apresentam percentagens de resposta mais elevadas, cerca de 40%.

Gráfico 7 – Anos de permanência na escola * Nível de ensino que lecciona



Assinalando as frequências absolutas, podemos concluir que, pelos valores apresentados no Quadro 9, não existe um número destacado entre os professores dos 2º e 3º ciclos, tendo em conta os anos em que leccionam nesta escola. Todavia, ressalve-se a ligeira divergência verificada no intervalo de *3 a 6 anos*, onde se registam 7 respostas dos professores do 3ºciclo, face a 2 dos professores do 2º ciclo. Relembre-se, contudo, que os professores do 3º ciclo constituem cerca de 62% do conjunto de inquiridos (Gráfico 5), pelo que a desproporção de valores, verificada no Quadro 9, deve ser analisada tomando em consideração este dado.

Quadro 9 – Nível de ensino que lecciona * Anos de permanência na escola

Count

		Há quantos anos lecciona nesta escola?				Total
		menos de 3	de 3 a 6	de 7 a 10	mais de 10	
Nível de ensino em que lecciona	2ºciclo	13	2	4	3	22
	3º ciclo	24	7	9	4	44
	ambos os ciclos	1	2	2	0	5
Total		38	11	15	7	71

Do nosso inquérito por questionário constavam questões relativas à leccionação das sessões de AP e da eventual formação adquirida pelos docentes, no que a esta ACND dizia respeito (questões 6 e 7 respectivamente). Conforme análise dos dados apresentados pelos Gráficos 8 e 9, verificamos que uma maioria significativa de 72,22% lecciona ou já leccionou AP (Gráfico 8). Todavia, numa proporção quase inversa, observável através do Gráfico 9, 87,5% dos 72 inquiridos não participou em qualquer acção de formação específica de professores para AP.

Gráfico 8 – Lecciona ou já leccionou AP

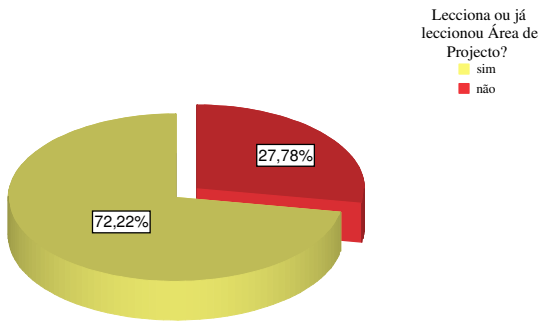
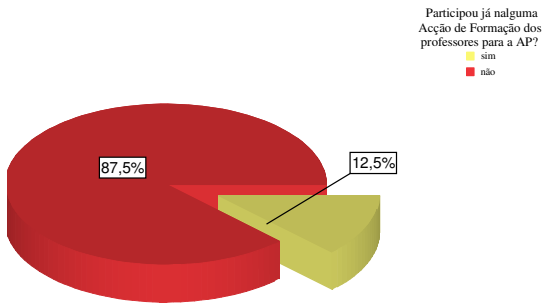


Gráfico 9 – Participou nalguma Acção de Formação de AP



Observando, agora, as frequências absolutas da variável *lecciona ou já leccionou AP* e cruzando-a com a variável *nível de ensino* (Quadro 10), podemos considerar que, no 3º ciclo, existe um maior número de professores que nunca leccionou AP, 14 ao todo, face a 4 professores do 2º ciclo. Esta situação poderá ser explicada pelo facto de, recorde-se, no 2º ciclo, as sessões de AP serem acompanhadas por dois docentes (par pedagógico), algo que não se verifica no 3º ciclo.

Quadro 10– Lecciona ou já leccionou AP * Nível de ensino em que lecciona

Count

		Nível de ensino em que lecciona			Total
		2ºciclo	3º ciclo	ambos os ciclos	
Lecciona ou já leccionou Área de Projecto?	sim	18	30	4	52
	não	4	14	1	19
Total		22	44	5	71

Todavia, considerando um nível de significância de 5%, há evidência estatística para afirmar que não existe relação entre o nível leccionado pelos professores e o facto de

já ter ou não leccionado AP, uma vez que se verificou um p-value de 0,468>0,5, conforme podemos observar pelo Quadro 11. Para que a afirmação tivesse mais consistência, o valor deveria ser inferior a 0,05 (cruzamento da linha Pearson Chi-Square com Asymp. Sig. (2-sided)).

Quadro 11 – Teste qui-quadrado Lecciona ou já leccionou AP * Nível de ensino em que lecciona

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,517(a)	2	,468
Likelihood Ratio	1,573	2	,455
Linear-by-Linear Association	,527	1	,468
N of Valid Cases	71		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,34.

4.1.2 Grau de envolvimento dos diversos agentes educativos na Área de Projecto

Os dez gráficos, que se seguem, apresentam a distribuição dos valores percentuais relativos ao grau de envolvimento dos diferentes agentes da acção educativa na implementação da AP (questão 8 do nosso inquérito por questionário). A este propósito eram sugeridos cinco categorias como opção de resposta: *nulo*, *fraco*, *médio*, *forte* e *muito forte*.

De acordo com o Gráfico 10, podemos assinalar que cerca de 49% dos inquiridos considera que o grau de envolvimento dos alunos é *médio*. Significativo também é registar que 20,8% o classifica como *fraco*. Este dado assume particular relevância se tivermos em consideração que a AP visa a concepção, realização e avaliação de um projecto de forma autónoma por parte do aluno. Todavia, cerca de 30% dos inquiridos classificou o grau de envolvimento dos discentes como *forte* (13,9%) ou *muito forte* (16,7%).

Relativamente ao Gráfico 11, verifica-se que o grau de envolvimento do Conselho de Turma, de acordo com as respostas dos docentes inquiridos, é maioritariamente considerado *médio* (52,8%), sendo que apenas 15%, aproximadamente, o considera *forte* (11,1%) ou *muito forte* (4,2%). Verifica-se também que o grau de envolvimento dos elementos que compõem o Conselho de Turma é, ainda, considerado *fraco* por parte de 27,8% dos inquiridos. Este dado parece-nos também relevante, se tomarmos em conta as orientações definidas para a AP que passam, nomeadamente, pelo desenvolvimento do trabalho colaborativo e transdisciplinar.

Gráfico 10 – Envolvimento dos alunos

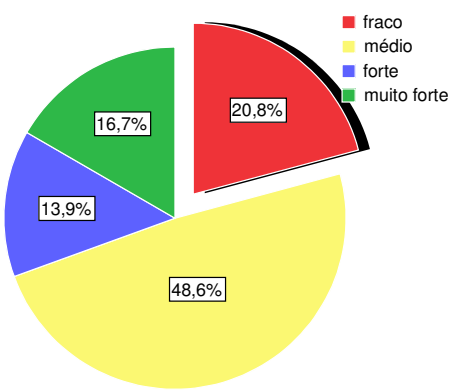
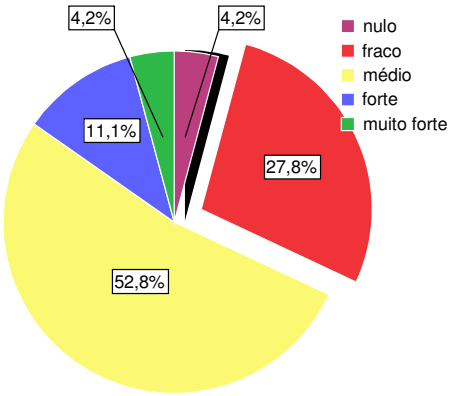


Gráfico 11 – Envolvimento do C.Turma



Numa análise comparativa dos Gráficos 12 e 13 com o gráfico anteriormente apresentado (Gráfico 11), poder-se-á afirmar que o grau de envolvimento do Conselho Pedagógico e dos Departamentos é menor do que o dos Conselhos de Turma. Efectivamente, cerca de 40% dos docentes considera que o Conselho Pedagógico revela um *fraco* (31%) ou *nulo* (9,9%) envolvimento na implementação da AP (Gráfico 12). Esta situação torna-se ainda mais visível no que toca aos Departamentos, onde 45,7% dos professores respondeu que o grau de envolvimento deste órgão colegial era *fraco* e 15,7% *nulo*. Graficamente, é-nos também possível observar que a mancha, referente à categoria *muito forte* (verde), vem diminuindo, desaparecendo inclusivamente no Gráfico 13. Apesar disso, 46,5 % dos docentes considera ainda o grau de envolvimento do Conselho Pedagógico como *médio*, enquanto que nos Departamentos esta opção de resposta se fica pelos 32,9%.

Gráfico 12 – Envolvimento do C.Pedagógico

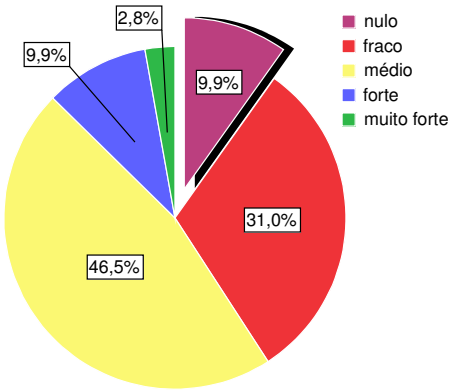
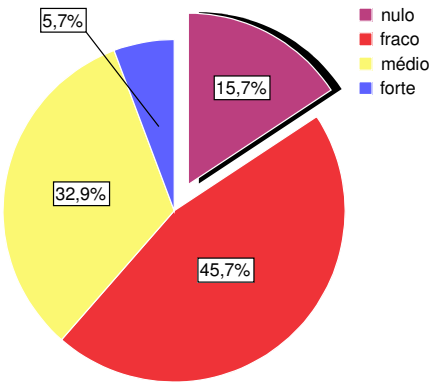


Gráfico 13 – Envolvimento dos Departamentos



A tendência, anteriormente assinalada, parece ser corroborada pelo Gráfico 14 que se reporta ao grau de envolvimento do Conselho de Directores de Turma. Efectivamente, apenas 31% dos inquiridos considera esse envolvimento *médio* e 12,7% *forte*. Mais esclarecedores parecem ser os 43,7% de respostas na categoria *fraco* e os 12,7% na categoria *nulo*. Estes dados apresentam, todavia, alguma dissonância face aos que o Gráfico 15 apresenta. Curiosamente, no que toca ao grau de envolvimento dos Directores de Turma na implementação da AP, as respostas dos docentes incidiram, maioritariamente, na categoria *médio*. Registe-se que, relativamente aos Directores de Turma, os valores percentuais para a categoria *fraco* se fica pelos 20% e para a categoria *nulo* 2,9%. Numa análise comparativa com os anteriores cinco gráficos, verifica-se que o grau de envolvimento dos Directores de Turma na implementação de AP se aproxima do grau verificado nos alunos e, portanto, superior aos restantes (Conselhos de Turma, Conselho Pedagógico, Departamentos, Conselho de Directores de Turma).

Gráfico 14 – Envolvimento do Conselho de DT

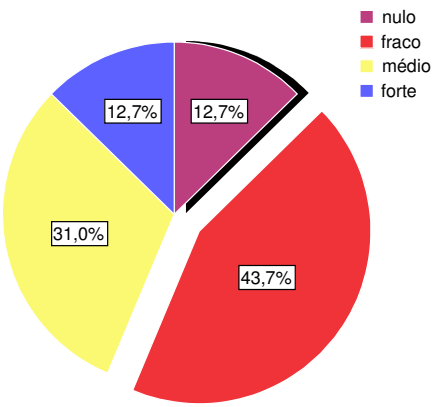
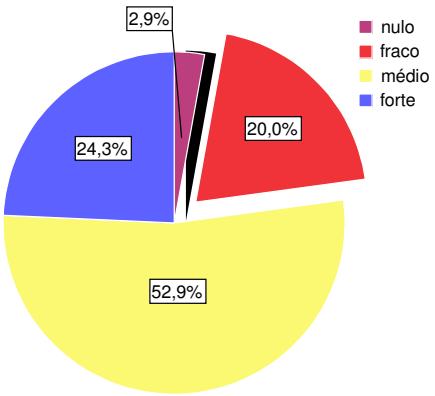


Gráfico 15 – Envolvimento dos DT



Nos Gráficos 16 e 17, são apresentados os valores percentuais relativos ao grau de envolvimento dos Grupos de Docência e dos Encarregados de Educação. Em ambos os gráficos, se verificam valores aproximados no que toca, sobretudo, à categoria *fraco*, 45,7% e 42% respectivamente. Saliente-se, ainda, os valores referentes à categoria *nulo*. Na verdade, 15,7% dos inquiridos consideraram que o grau de envolvimento dos Grupos de Docência é nulo (Gráfico 16), valor idêntico, recorde-se, ao registado nos Departamentos. Apenas 34,3% dos docentes avaliaram o grau de envolvimento destes

grupos como *médio* e 2,9% como *forte*. Estes valores não diferem, significativamente, dos que se apresentam no Gráfico 17. De facto, também no caso dos Encarregados de Educação se registam valores elevados nas categorias *fraco* (42%) e *nulo* (27,5), sendo que as categorias *médio* e *forte* se quedaram pelos 23,2% e 5,8% respectivamente.

Gráfico 16 – Envolvimento dos Grupos de Docência

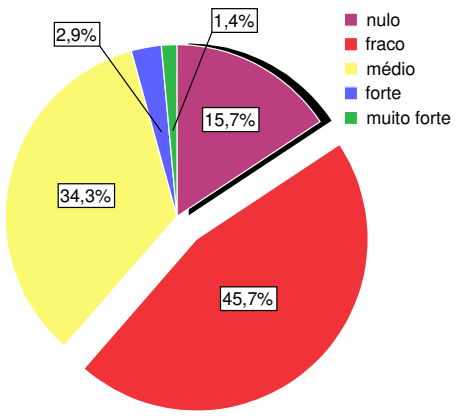
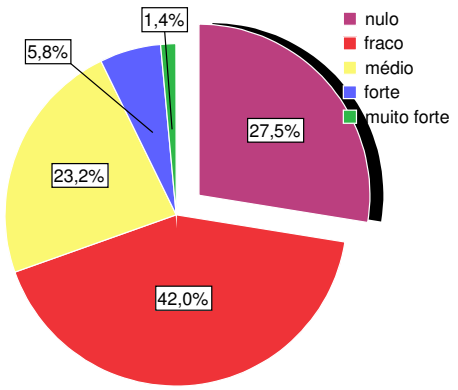


Gráfico 17 – Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação



Finalmente, ainda relacionados com a questão 8 dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes, os Gráficos 18 e 19 reportam-se ao grau de envolvimento dos professores das outras ACND e dos professores de AP. Nestes gráficos podemos observar que existe uma inflexão na tendência verificada nos gráficos anteriores (Gráficos 16 e 17). De facto, 49,3% dos professores consideraram que o grau de envolvimento dos docentes das outras ACND era *médio*, 7% *forte*, 35,2% *fraco* e 8,5% *nulo*.

Mais relevantes parecem ser os valores percentuais relativos ao envolvimento dos professores de AP na implementação desta ACND. Efectivamente, cerca de 59% dos inquiridos considerou que este envolvimento é *forte* (35,2%) ou *muito forte* (23,9%), a que se acrescem os 38% que o consideram *médio*. Saliente-se que apenas 2,8% responderam *fraco* (1,4%) ou *nulo* (1,4%).

Na análise destes dados, importa referir que, comparativamente ao Gráfico 10 (Alunos), os docentes inquiridos consideraram que o grau de envolvimento dos professores de AP, nas actividades desenvolvidas nesta ACND, é superior ao dos próprios alunos e, consequentemente, superior a qualquer outro agente da acção educativa.

Gráfico 18 – Envolvimento dos professores das outras ACND

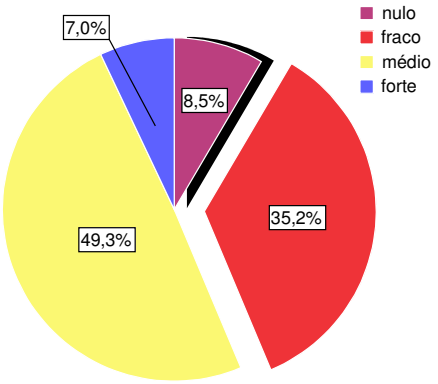
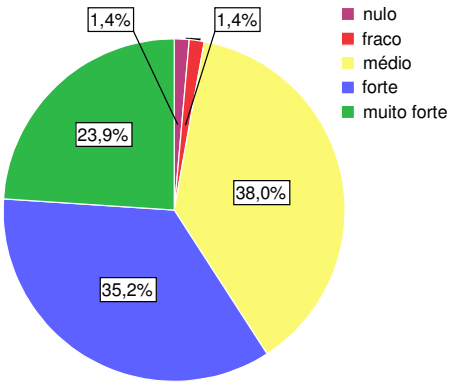


Gráfico 19 – Envolvimento dos professores de AP



Seguidamente, apresentamos os Quadros 12 e 13 que se reportam aos valores absolutos das respostas validadas para a questão 8. Será pertinente referir que na alínea 8d), referente ao grau de envolvimento de Coordenador de AP, os números de resposta em falta é significativo, 6 ao todo. Tal facto poder-se-á explicar porque a Escola EB 2,3 do Pinhal não designou, no presente ano lectivo (2006 / 2007), qualquer docente para este cargo, ao contrário do que havia acontecido no ano transacto. Optámos, por isso, por não considerar os dados respeitantes a esta alínea, não a representando graficamente como aconteceu com as restantes alíneas da questão 8.

Observando o Quadro 13, verificamos que as categorias *nulo* e *muito forte* foram as que menos respostas obtiveram, privilegiando-se, nas respostas dos docentes, as três categorias intermédias. Todavia, nota-se uma maior frequência de respostas nas categorias *fraco* e *médio* em detrimento da categoria *forte*, destacando-se as alíneas e), f), h), i) e j) (Departamentos, Conselho de Directores de Turma, Grupos de Docência, Pais e Encarregados de Educação e Professores das outras ACND, respectivamente), cujo número absoluto de respostas na categoria *fraco* se apresenta mais elevado.

Em contrapartida, salientam-se as alíneas d), g) e k), ou seja, alíneas referentes ao envolvimento do Coordenador de AP, do Director de Turma e dos professores que leccionam AP respectivamente, com elevado número de respostas à categoria *forte*.

Quadro 12 – Valores absolutos de respostas válidas na questão 8 – ***Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização da Área de Projecto***

Statistics		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
		Alunos	Conselho de Turma	Conselho Pedagó-gico	Coordena - dor de Área de Projecto	Departa-mentos	Conselho de Directo-res de Turma	Director de Turma	Grupos de Docência	Pais e Encarre-gados de Educação	Profes-sores das outras áreas ACND	Profes-sores que leccio-nam AP
N	Valid	72	72	71	66	70	71	70	70	69	71	71
	Missing	0	0	1	6	2	1	2	2	3	1	1

Quadro 13 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 8 - ***Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização da Área de Projecto***

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Alunos	Conselho de Turma	Conselho Pedagó-gico	Coordena - dor de Área de Projecto	Departa-mentos	Conselho de Directo-res de Turma	Director de Turma	Grupos de Docência	Pais e Encarre-gados de Educação	Profes-sores das outras ACND	Profes-sores que leccio-nam AP
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
nulo		3	7	3	11	9	2	11	19	6	1
fraco	15	20	22	17	32	31	14	32	29	25	1
médio	35	38	33	18	23	22	37	24	16	35	27
forte	10	8	7	25	4	9	17	2	4	5	25
muito forte	12	3	2	3				1	1		17

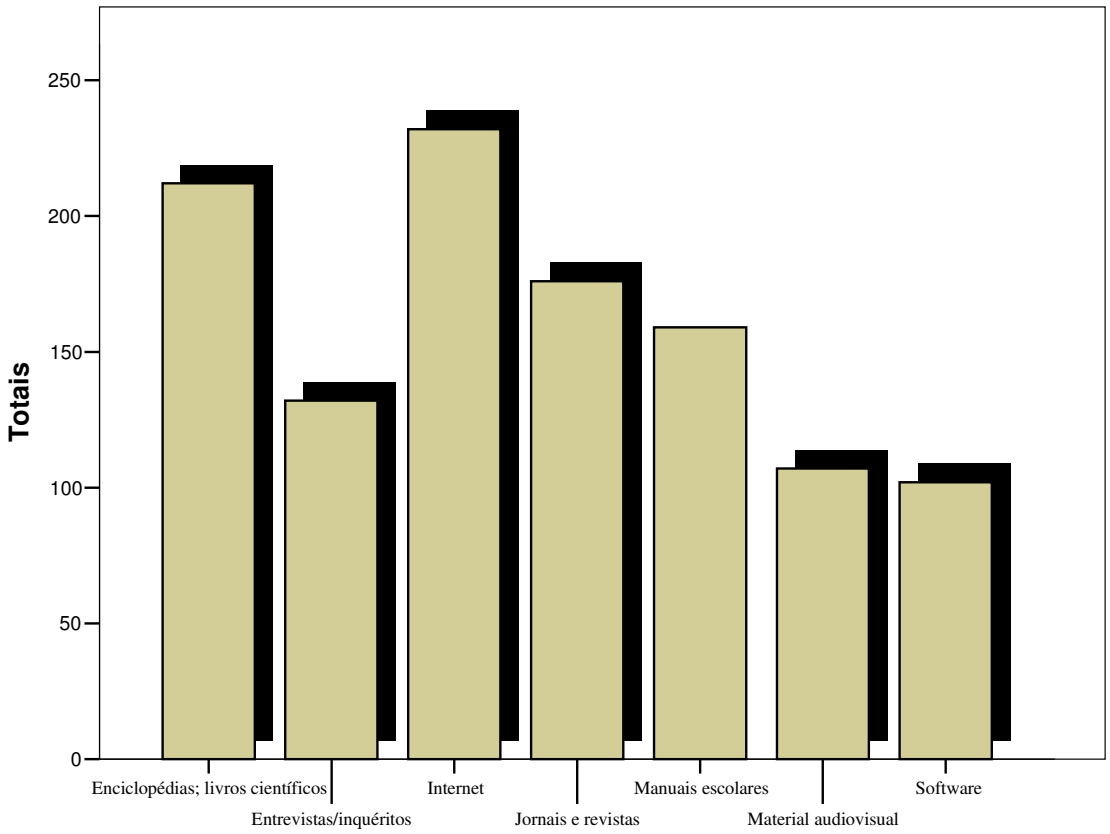
4.1.3 Recursos utilizados na Área de Projecto

A questão número 9, "Ordene de 1 a 7 (1 o mais utilizado; 7 o menos utilizado) o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos projectos", apresentava-se de tipo hierárquica, em que se pedia ao inquirido para ordenar de 1 a 7 os recursos mais utilizados em AP.

No Gráfico 20, os totais correspondem à soma das ordens, considerando que a menor ordem corresponde ao menos utilizado. Sendo assim, as barras com maior total são os recursos mais utilizados. No fundo, o que se fez foi inverter a numeração atribuída, isto é, à ordem 1 corresponderá o valor 7, à ordem 2 o valor 6 e assim sucessivamente.

Verifica-se, então, que o recurso mais utilizado na recolha de informação, de acordo com as respostas dos professores, é a internet, seguido pelas enciclopédias / livros científicos. Os recursos menos utilizados são o software e os materiais audiovisuais.

Gráfico 20 – Recursos utilizados na recolha de informação



4.1.4 Factores que contribuem para a concretização dos objectivos da Área de Projecto

A questão 10 dos inquéritos por questionário aos professores, "Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?", apresentava um conjunto de 20 alíneas. Observando o Quadro 12, referente aos valores absolutos das respostas em todas as categorias desta questão, verifica-se que as categorias *nulo* e *muito forte*, sobretudo a primeira, não apresentam valores elevados, máximo de 8 respostas na categoria *nulo* (alínea 10t)) e de 13 na categoria *muito forte* (alínea 10g)).

Optaremos, por isso, por centrar a nossa análise nas três categorias intermédias, sobretudo nas categorias *fraco* e *forte*. Delas seleccionaremos as seis alíneas que registaram maior frequência absoluta de respostas. Esta nossa opção metodológica será também seguida nas questões posteriores. Este facto não significará a exclusão liminar dos dados respeitantes às outras categorias. Pelo contrário, serão considerados e certas questões merecerão, aliás, análise detalhada com tratamento gráfico.

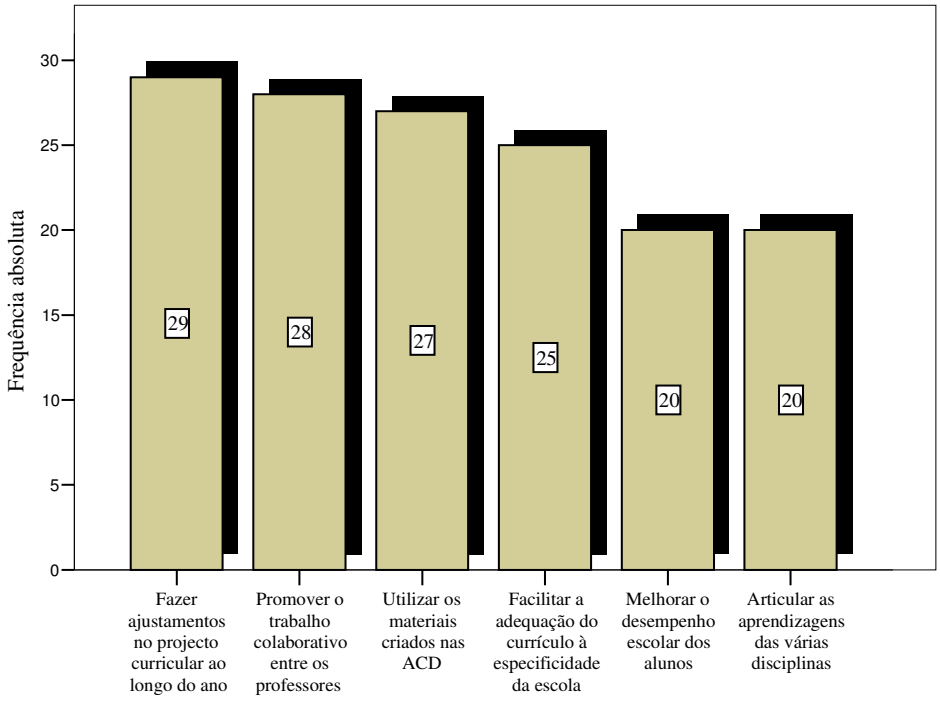
Assim, no Quadro 14, observamos que as alíneas 10d), 10e), 10q), 10r), 10s) e 10t) foram as que obtiveram maior número de respostas na categoria *fraco*. Por outro lado, as alíneas 10f), 10g), 10j), 10l), 10m) e 10n) apresentam os valores absolutos mais elevados na categoria *forte*. Saliente-se, ainda, o facto da categoria *médio* apresentar, em quase todas as alíneas da questão 10, os maiores valores absolutos. As excepções são quatro: alíneas 10g), 10j), 10l) e 10m).

Quadro 14 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 10 – ***Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?***

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
	Desenvolver as orientações preconizadas no PE da Escola	Proporcionar um espaço onde se procure responder às necessidades e interesses dos alunos	Introduzir novas metodologias /actividades na sala de aula	Articular as aprendizagens das várias disciplinas	Melhorar o desempenho escolar dos alunos	Desenvolver a autonomia dos alunos	Permitir aos alunos utilizar as TIC para pesquisa de informação	Aprender a metodologia de trabalho de projecto (concepção realização e avaliação)	Incutir nos alunos o gosto pela investigação	Desenvolver o espírito crítico dos alunos	Proporcionar troca de experiências e saberes	Desenvolver competências para trabalhar em grupo	Aumentar a criatividade dos trabalhos dos alunos	Proporcionar um espaço para revelar diferentes capacidades /aptidões dos alunos	Interagir com o meio onde a escola se insere	Desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos	Fazer ajustamentos no Projecto Curricular de Turma ao longo do ano	Utilizar os materiais criados na AP nas áreas curriculares disciplinares	Promover o trabalho colaborativo entre os professores	Facilitar a adequação do currículo nacional à especificidade da escola
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
nulo	4	2	1	3	2	2	1	2	1	1					2	2	4	7	2	8
fraco	13	13	12	20	20	4	4	3	5	7	8	3	6	5	14	14	29	27	28	25
médio	44	30	32	29	40	31	18	30	28	32	31	27	28	36	32	36	32	30	30	30
forte	10	23	23	15	6	29	36	24	24	25	24	30	31	26	19	14	5	7	10	7
muito forte	1	4	3	5	3	6	13	12	12	7	9	12	7	5	5	6	2	1	1	1

O Gráfico 21 reporta-se às seis alíneas cujo o valor absoluto de resposta na categoria *fraco* foi mais elevado. Conforme análise do gráfico, verificamos que os docentes inquiridos consideram que a AP apresenta, relativamente aos outros tópicos da questão, um menor contributo ao nível da articulação das aprendizagens nas diversas disciplinas (10d)), na melhoria do desempenho dos alunos (10e)), na adequação do currículo nacional à especificidade da escola (10t)), na produção de materiais passíveis de serem utilizados nas diversas disciplinas (10r)), na promoção de trabalho colaborativo entre os professores (10s)) e, sobretudo, no ajustamento aos PCT no decurso do ano lectivo (10q)).

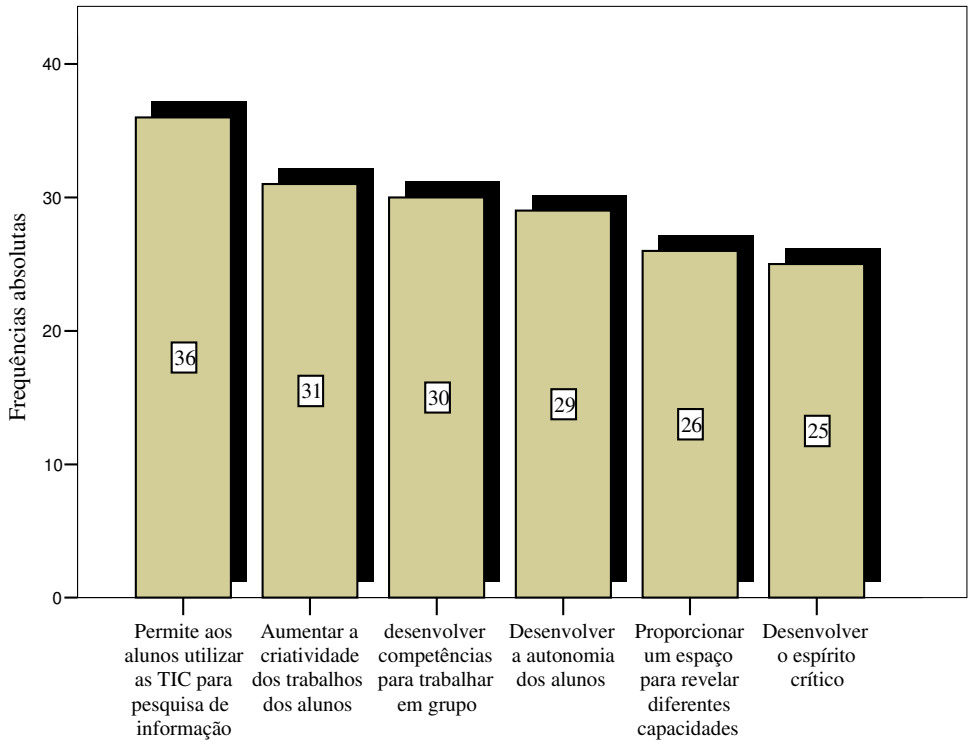
Gráfico 21 – Factores cujo contributo dado pela AP é menor



No pólo inverso, conforme dados constantes no gráfico 22, observamos que os professores inquiridos reconhecem um forte contributo da AP nos seguintes aspectos: no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos (10j)), na promoção de espaços que favoreçam o desenvolvimento das capacidades e aptidões dos alunos (10n)), na autonomia dos discentes (10f)), no desenvolvimento de competências para trabalhar em grupo (10l)), no aumento criatividade dos alunos (10m)) e, com maior destaque, na utilização das TIC para pesquisa de informação (10g)). Embora não constem do gráfico abaixo apresentado, e tomando por referência os valores absolutos inscritos no Quadro 14, poder-se-á ainda

referir o número de respostas dadas nas alíneas 10h), "Aprender a metodologia de trabalho de projecto", e 10i), "Incutir nos alunos o gosto pela investigação", onde se regista um número de respostas significativo na categoria *forte* (24), mas também na categoria *muito forte* (12).

Gráfico 22 – Factores cujo contributo dado pela AP é maior



Tratando-se a AP de uma área curricular transversal, onde se procura promover a articulação de saberes de diversas áreas curriculares (Decreto-lei 6/2001), entendemos ser pertinente salientarmos as alíneas 10d) e 10r).

Deste modo, no Gráfico 23 é representada a distribuição percentual das respostas dadas pelos professores na alínea 10d). Neste gráfico, é facilmente observável que as três categorias intermédias reúnem a maioria das respostas dos inquiridos, sendo que cerca de 40% considera o contributo dado pela AP, na articulação das aprendizagens nas várias disciplinas, *médio*, 20,8% *forte* e, 27,8% o considera *fraco*.

Pela observação do Gráfico 24, regista-se uma tendência relativamente diferente face aos dados apresentados no gráfico anterior. De facto, as categorias *forte* e *muito forte* apresentam baixos valores percentuais, enquanto que a categoria *fraco* regista um

significativo aumento, aproximando-se dos 40%. Verifica-se, então, que cerca de 47% dos professores responderam que a utilização dos materiais criados em AP nas áreas curriculares disciplinares era *fraco* (37,5%) ou *nulo* (9,7%), sendo que 41,7% o considera *médio*.

Face àquilo que os Gráficos 23 e 24 nos documentam, estes dados reforçam a ideia de que a transversalidade da AP não assume um nível de concretização significativo, ficando-se por um nível *médio*, mas registe-se com uma elevada frequência de respostas *fraco*.

Gráfico 23 – Contributo da AP para a articu -lação das aprendizagens

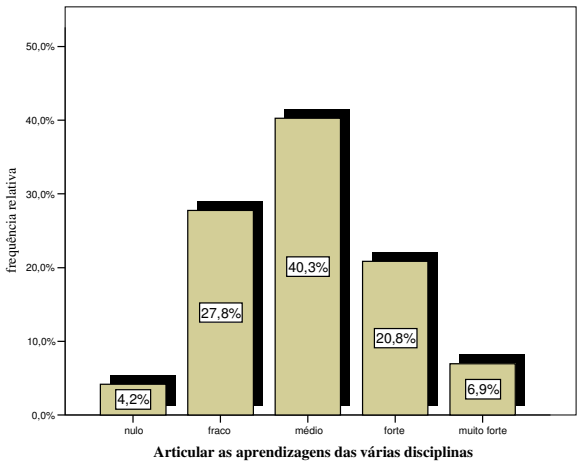
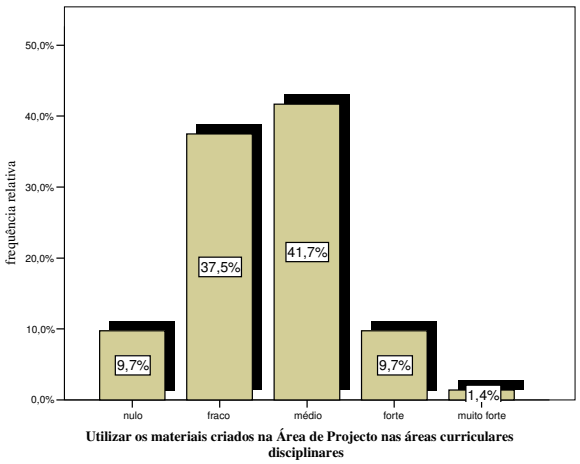
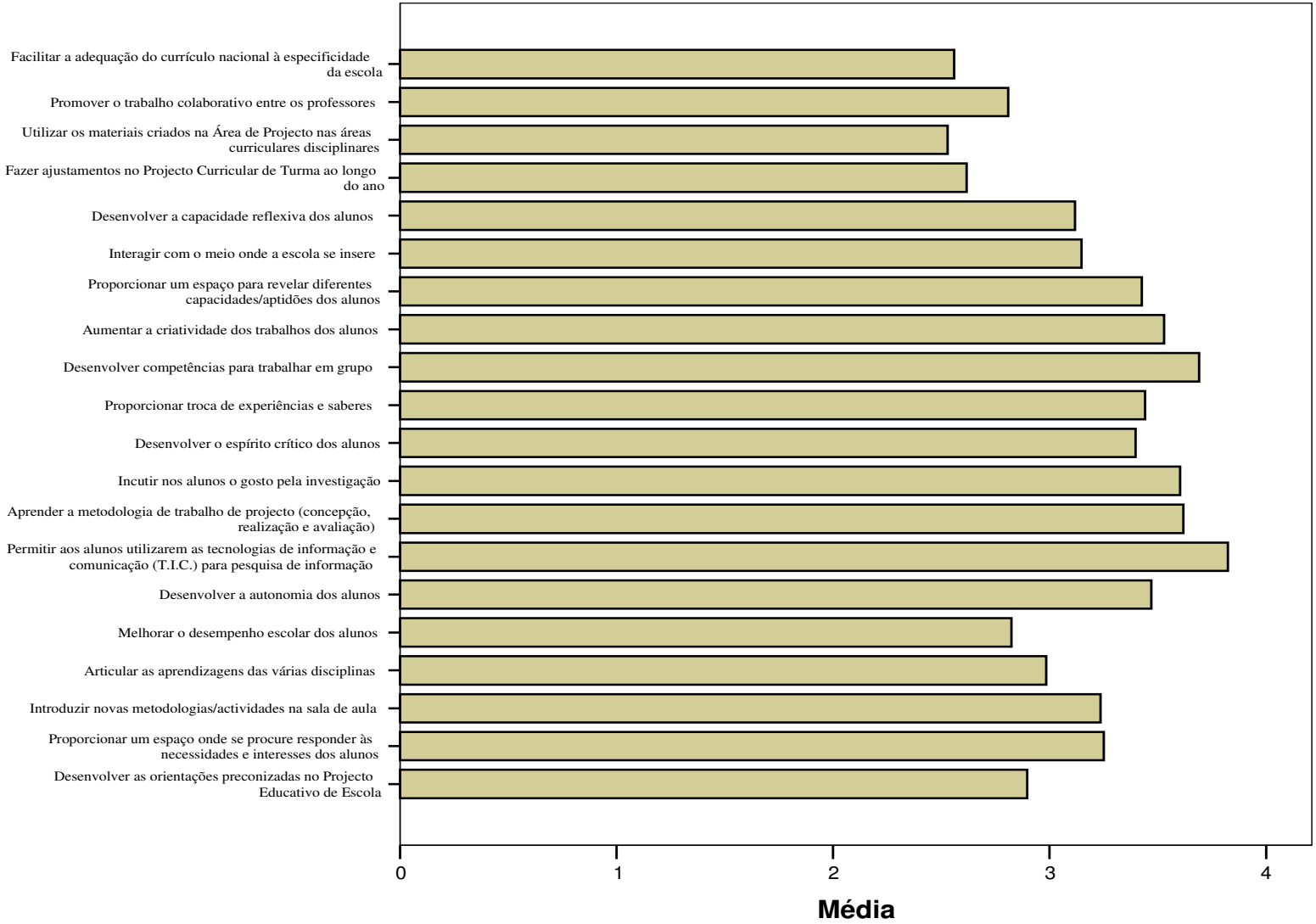


Gráfico 24 – Contributo da AP na criação de materiais para as ACD



Tendo em conta que estamos perante variáveis ordinais, foram atribuídos códigos de 1 a 5 e, assim, tratadas como quantitativas. Deste modo, se alcançam os valores médios que o Gráfico 25 apresenta. Assim, a leitura dos dados nela apresentados deverá atender a que os factores com média próxima de 3 correspondem a contributos médios, os factores com médias mais próximas de 2, correspondam a contributos fracos e perto de 4 a contributos fortes.

Gráfico 25 - Média das respostas à questão 10 – ***Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?***



Neste gráfico, observamos, então, que não há nenhum factor cuja média possa ser considerada fraca. Digamos que quase todos os factores se encontram na faixa dos 2,5-3,5, considerados portanto como contributo médio. Há, contudo, quatro excepções onde o contributo dado pelos factores pode ser considerado *forte*, a saber: no desenvolvimento de competências para trabalhar em grupo (10l)), no incutir do gosto nos alunos pela investigação (10i)), na aprendizagem da metodologia de trabalho de projecto (10h)) e na possibilidade que a AP confere aos alunos de utilizarem as TIC para pesquisa de informação (10g). Como podemos verificar, os docentes inquiridos reconhecem o contributo dado pela AP nos diversos factores, embora o considerem, globalmente, médio.

4.1.5 Factores que limitam a concretização dos objectivos da Área de Projecto

Na questão 11, procurámos inquirir os professores sobre os factores que, na sua opinião, mais limitam a concretização dos objectivos da AP. Observando os valores absolutos das respostas às cinco categorias da questão (Quadro 15), constata-se que os inquiridos privilegiam, novamente, as categorias intermédias (*fraca*, *média* e *forte*). Todavia, regista-se agora que a categoria *nula* obtém uma frequência de resposta mais reduzida, havendo diversos factores enunciados na questão que não têm qualquer resposta nesta categoria (11a), 11c), 11d), 11f), 11g), 11h), 11i), 11j) e 11o)). Por seu turno, a categoria *muito forte* apresenta em algumas alíneas valores significativos, como é o caso das alíneas 11c), 11d) e 11r).

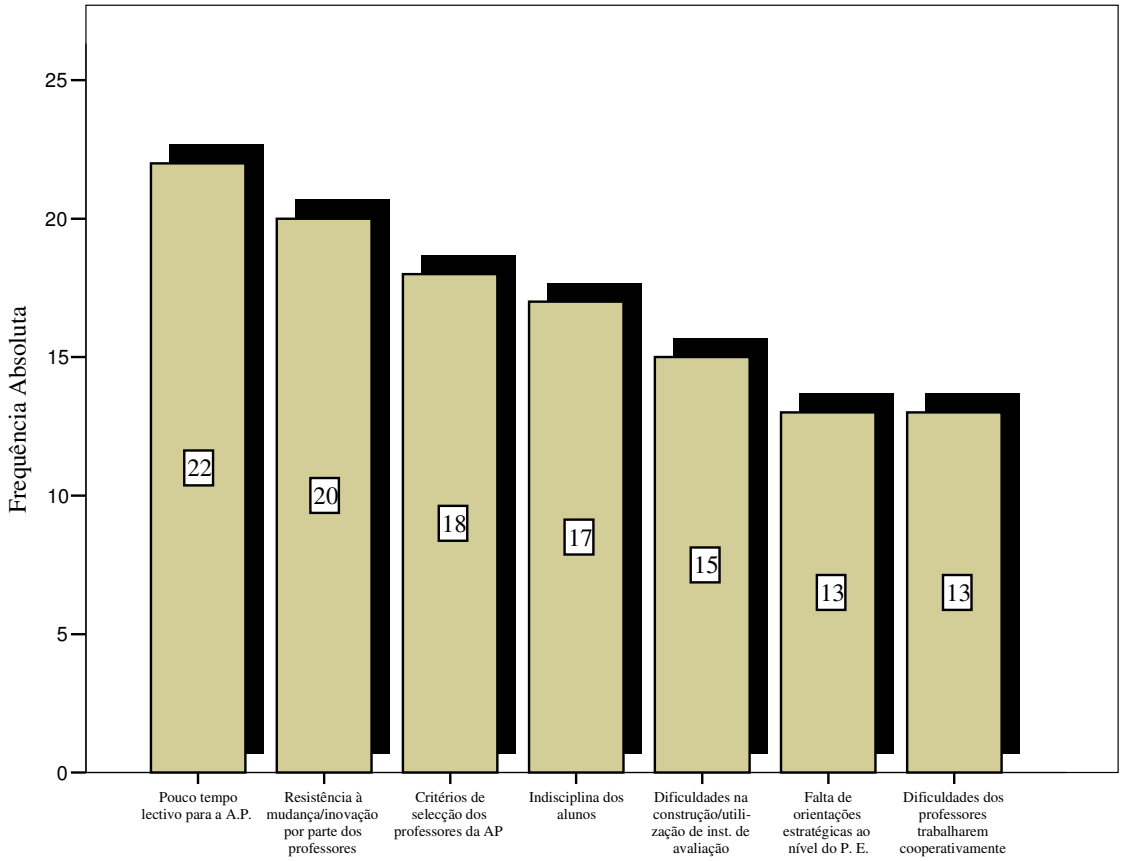
Mantendo o critério definido para o tratamento das respostas relativas à questão 10, destacaremos nas categorias *fraca* e *forte* os seis factores que, segundo os professores, menos e mais limitam a concretização dos objectivos da AP. Importa frisar que, também no que toca à categoria *fraca*, os valores registados não são tão significativos como os que ocorrem na categoria *média* ou *forte*. Nesta última, encontram-se valores absolutos que alcançam as 35 respostas (11c)), quase 50% dos inquiridos. Se somarmos, porém, os valores das categorias *forte* e *muito forte*, encontraremos, em diversas alíneas da questão 11, valores que ultrapassam mesmo os 50% de respostas dos 72 inquiridos. É o caso das alíneas 11b), 11c), 11d), 11e), 11j), 11m) e 11r). Esta tendência permite-nos antecipar que os docentes inquiridos reconhecem que existem, de facto, factores, fortemente, limitativos que constrangem a implementação da AP.

Quadro 15 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 11 – ***Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de projecto?***

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
	Pouca valorização da AP enquanto área curricular não disciplinar	Elevado número de alunos por turma	Falta de recursos físicos adequados	Falta de instrumentos de trabalho	Ausência de orientações programáticas	Falta de orientações estratégicas ao nível do Plano Educativo de Escola	Falta de orientações estratégicas sobre a AP ao nível do Plano Curricular de Escola	Falta de orientações estratégicas ao nível do Projecto Curricular de Turma	Escassa articulação com os conteúdos das restantes áreas curriculares (disciplinares)	Fraca motivação e envolvimento dos alunos	Indisciplina dos alunos	Fraca motivação dos professores para leccionar a AP	Falta de formação contínua em AP	Resistência à mudança/inovação por parte dos professores	Ausência de práticas de colaboração entre os professores desta área e os professores das restantes áreas curriculares	Dificuldades dos professores trabalharem cooperativamente	Critérios de selecção dos professores da AP	Ausência de par pedagógico no terceiro ciclo	Pouco tempo lectivo para a AP	Dificuldades na construção / utilização de instrumentos de avaliação
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
nula		1			1						4	3	1	4		3	5	2	5	4
fraca	9	7	3	3	10	13	12	11	4	9	17	12	7	20	8	13	18	7	22	15
média	28	22	9	10	19	30	31	36	39	22	27	33	23	26	30	30	27	15	24	36
forte	27	28	35	32	28	22	19	19	21	30	17	18	26	15	27	20	15	27	12	11
muito forte	7	14	25	27	14	7	10	6	7	11	7	6	15	6	7	6	7	17	8	6

Como podemos observar no Gráfico 26, a frequência de respostas na categoria *fraca* não representa, em qualquer dos factores destacados, sequer um terço dos 72 inquiridos. Ainda assim, um número significativo de professores (22) considerou que a reduzida carga lectiva semanal atribuída à AP, recorde-se 90 minutos para o 3ºciclo a que se somam mais 45 no 2ºciclo, se apresenta como fraca limitação à concretização dos objectivos de AP. A resistência à mudança por parte dos professores, os critérios de selecção dos mesmos para o acompanhamento das sessões de AP, a indisciplina dos alunos, a construção de instrumentos avaliativos e a falta de orientações estratégicas ao nível do PEE são outros factores que, segundo as respostas dadas pelos professores, representam uma limitação mais fraca na implementação da AP, comparativamente aos outros factores referidos na questão.

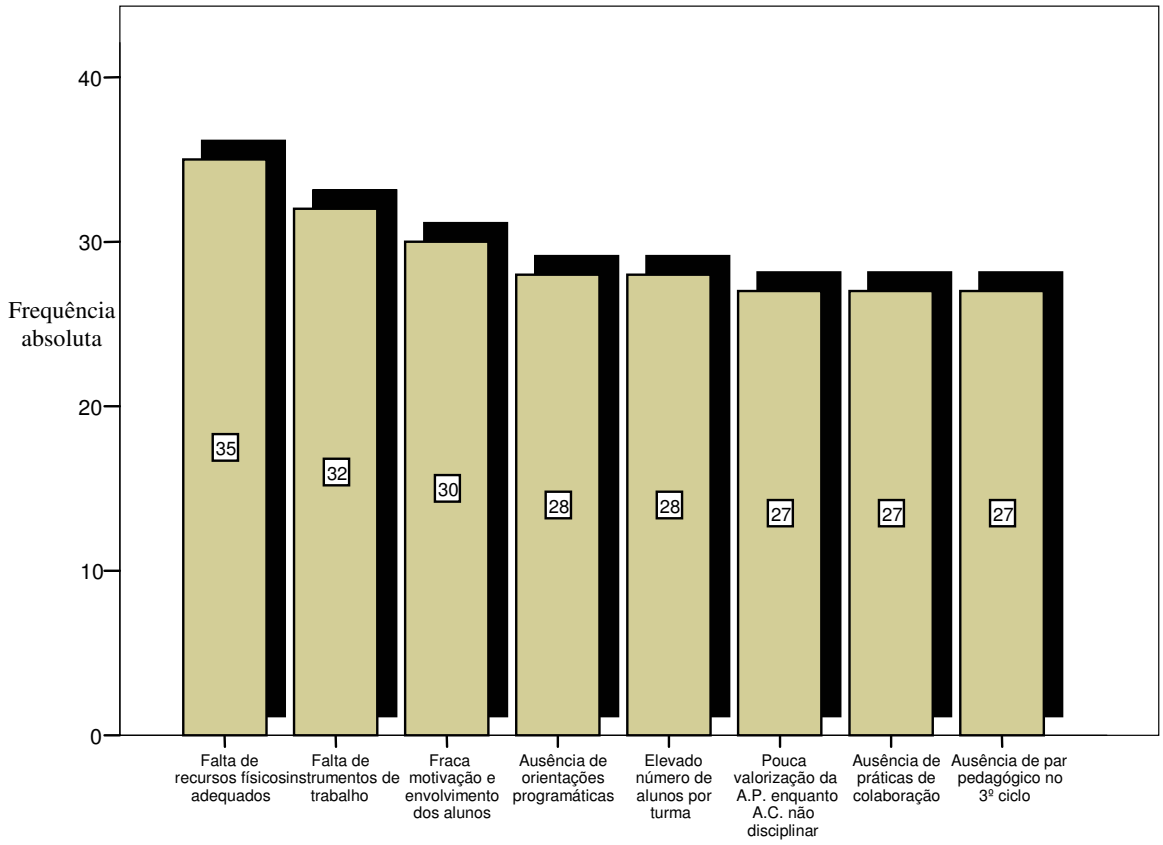
Gráfico 26 - Factores com fraca limitação na concretização da AP



O Gráfico 27 corrobora a análise prévia que fizemos ao Quadro 15, na qual reconhecíamos já uma clara tendência para a presença de valores absolutos significativos, na categoria *forte*, em certos factores considerados como limitativos na concretização dos

objectivos da AP. Consequentemente, não nos pudemos limitar apenas a seis factores (alíneas) uma vez que em três deles (11a), 11o) e 11r)) os valores registados são iguais, entendendo-se ser relevante não excluir qualquer um deles.

Gráfico 27 - Factores com forte limitação na concretização da AP



Efectivamente, a reduzida valorização de AP enquanto ACND, a ausência de práticas de colaboração entre professores e a ausência de par pedagógico no 3ºciclo foram factores limitativos que registaram 27 respostas na categoria *forte*. Importa frisar que, de entre estes três factores, o último a que nos referimos, ausência de par pedagógico no 3ºciclo, registou também significativa frequência de respostas (17) na categoria *muito forte* (Quadro 15).

Valores muito aproximados a estes, apresenta também a alínea 11b), elevado número de alunos por turma (28 respostas na categoria *forte*, e 14 na categoria *muito forte*). Não se podendo afirmar com absoluto rigor que os dois factores se correlacionam, parece-nos, pelo menos, aceitável considerar essa hipótese.

Observando ainda o Gráfico 27, registamos, com particular interesse, as respostas dos professores na alínea 11e). De facto, 28 docentes consideram que a ausência de

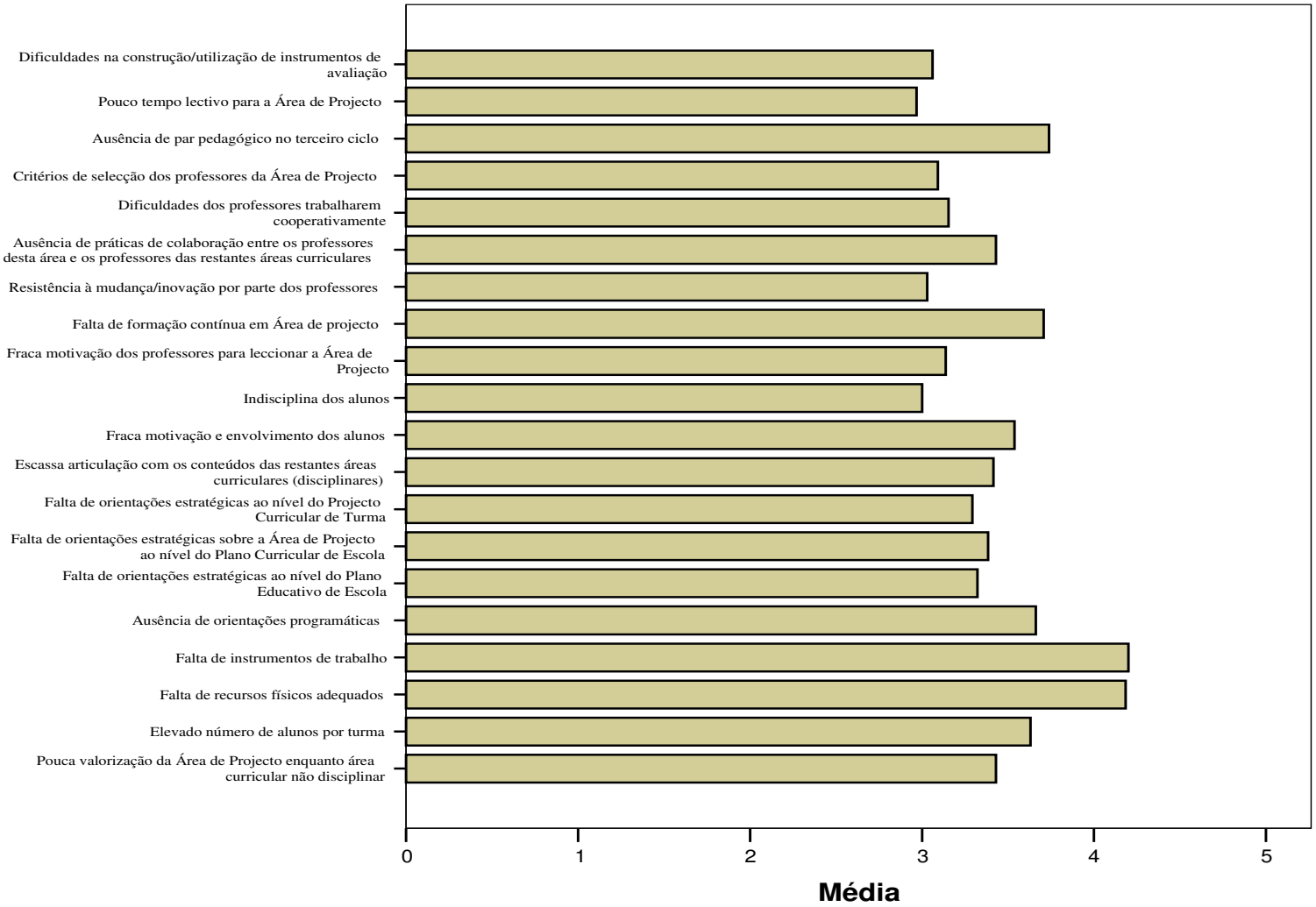
orientações programáticas se assume como forte limitação para a concretização dos objectivos de AP. Recuperando os dados apresentados no Quadro 15, verificamos que também 14 docentes consideram esta limitação *muito forte*. Significa, então, que mais de 50% dos 72 inquiridos, reconhece que a ausência de um programa na AP se constitui como uma limitação *forte* ou mesmo *muito forte*.

Finalmente, a fraca motivação dos alunos, a falta de instrumentos de trabalho e a falta de recursos físicos adequados são os três factores que maiores valores absolutos registam na categoria *forte*. A este propósito, torna-se pertinente assinalar que um dos fundamentos que preside à implementação da AP seja procurar atender às necessidades e interesses dos alunos. Ora, 30 docentes consideram que a fraca motivação e envolvimento dos alunos se apresenta como forte limitação na implementação da AP e 11 (Quadro 15) considera essa limitação, inclusivamente, muito forte.

Julgamos importante, ainda, debruçarmo-nos sobre os valores absolutos registados na categoria *forte* nas alíneas 11c) e 11d), "falta de recursos físicos adequados" e "falta de instrumentos de trabalho", respectivamente. Se a eles somarmos os valores registados na categoria *muito forte* (Quadro 15), verifica-se então que 60 professores (11c) e 59 (11d) responderam que esses factores assumem uma forte ou muito forte limitação na concretização dos objectivos da AP. Trata-se, portanto, de uma esclarecedora maioria absoluta.

Finalmente, no Gráfico 28, constatamos que não há nenhum factor cuja média possa ser considerada fraca. Na verdade, quase todos os factores se encontram na faixa dos 3-3,5, considerados portanto como limitação média. Há, contudo, diversos factores cuja limitação na concretização da AP pode ser considerada forte (faixa 3,5-4), a saber: ausência de par pedagógico no 3ºciclo, falta de formação contínua na AP, fraca motivação e envolvimento dos alunos, ausência de orientações programáticas, falta de instrumentos de trabalho, falta de recursos físicos adequados e elevado número de alunos por turma.

Gráfico 28 - Média das respostas à questão 11 - – ***Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de projecto?***



4.1.6 Operacionalização da Área de Projecto na Escola EB 2,3 do Pinhal

A questão 12, última do nosso inquérito aos professores, apresentava 16 alíneas sobre as quais se pedia a opinião dos docentes, expressa em quatro categorias: *discordo em absoluto*, *discordo em parte*, *concordo em parte* e *concordo em absoluto*. O Quadro 16 apresenta-nos os valores absolutos de respostas em todas as categorias desta questão.

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos, optámos por agrupar as categorias *discordo em absoluto* e *discordo em parte* e as categorias *concordo em parte* e *concordo em absoluto* em dois grandes grupos. Assim, para uma análise inicial, consideraremos as seis alíneas cujos valores absolutos são mais elevados, quando agrupados nos referidos pares de categorias.

Deste modo, constatamos que as alíneas 12f), 12i), 12j), 12k), 12l) e 12p) apresentam valores absolutos mais elevados, quando agrupadas as categorias *discordo em absoluto* e *discordo em parte*. Importa frisar que, nestas seis alíneas, três apresentam os maiores valores na categoria *discordo em absoluto* (12j), 12k) e 12l)).

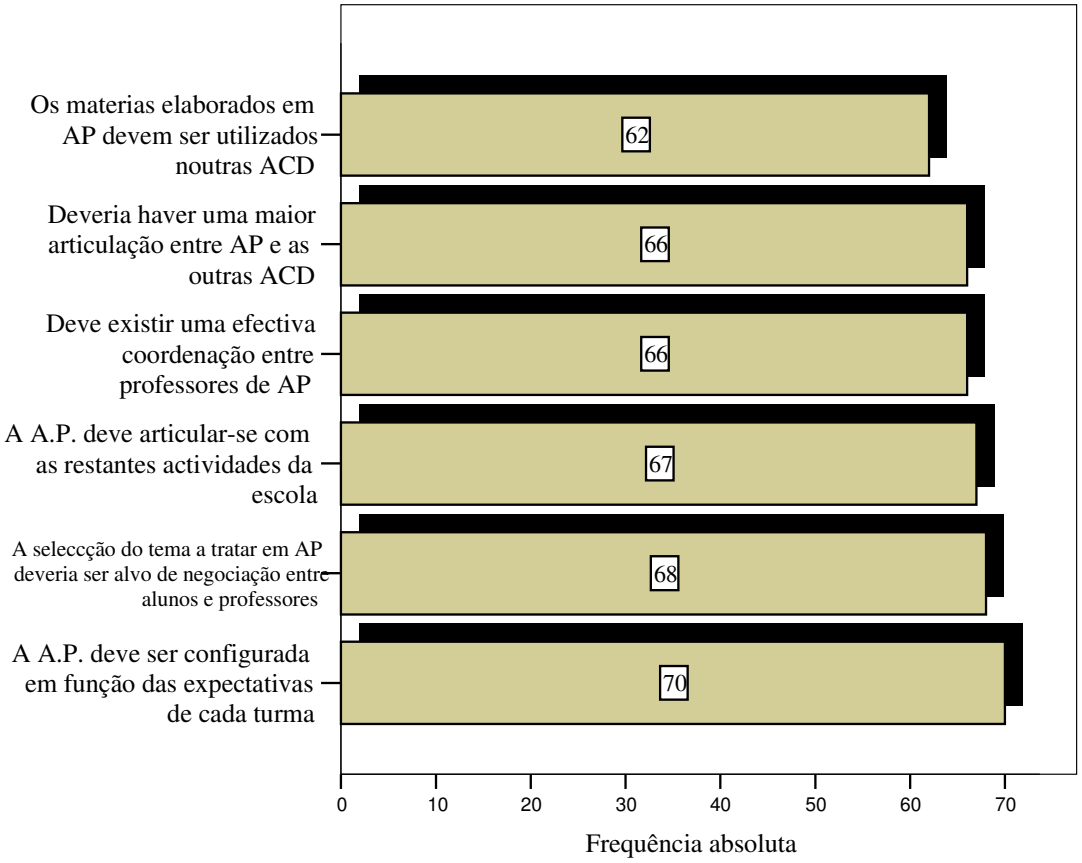
Quanto às categorias *concordo em parte* e *concordo em absoluto*, quando agrupadas, registam os seus maiores valores nas alíneas 12a), 12b), 12d), 12e), 12g) e 12n), sendo que em quatro delas os valores mais elevados se registam na categoria *concordo em absoluto* (12b), 12e), 12g) e 12n).

Quadro 16 – Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 12 – *Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto:*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
	A Área de Projecto deve articular-se com as restantes actividades da escola	Deve existir uma efectiva coordenação entre professores de Área de Projecto no desenvolvimento dos trabalhos	A abordagem dos temas seleccionados deve relacionar-se com as restantes áreas curriculares disciplinares	Os materiais elaborados em AP devem ser usados como recurso nas outras áreas curriculares disciplinares	A Área de Projecto deve ser configurada em função das expectativas de cada turma	A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser sugerida pelos professores do Conselho de Turma	A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria resultar da negociação entre alunos e professores	A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser proposto pelos alunos	A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser proposto pelo(s) professor(es) que lecciona(m) a Área de Projecto	A Área de Projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva	A Área de Projecto deveria ser opcional	A Área de Projecto deveria ser extinta ou, em alternativa, integrada noutras áreas curriculares	A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por um par pedagógico	Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras áreas curriculares disciplinares	Para a operacionalização da Área de Projecto, dever-se-iam criar guiões de trabalho com temas pré-definidos	A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
discordo em absoluto	1		3	1		10	1	2	15	31	25	21	3	2	6	25
discordo em parte	4	6	12	9	2	16	3	19	31	17	19	16	5	4	16	32
concordo em parte	36	25	31	37	21	28	23	38	24	20	12	19	19	31	33	13
concordo em absoluto	31	41	25	25	49	18	45	13	2	4	16	15	41	35	17	1

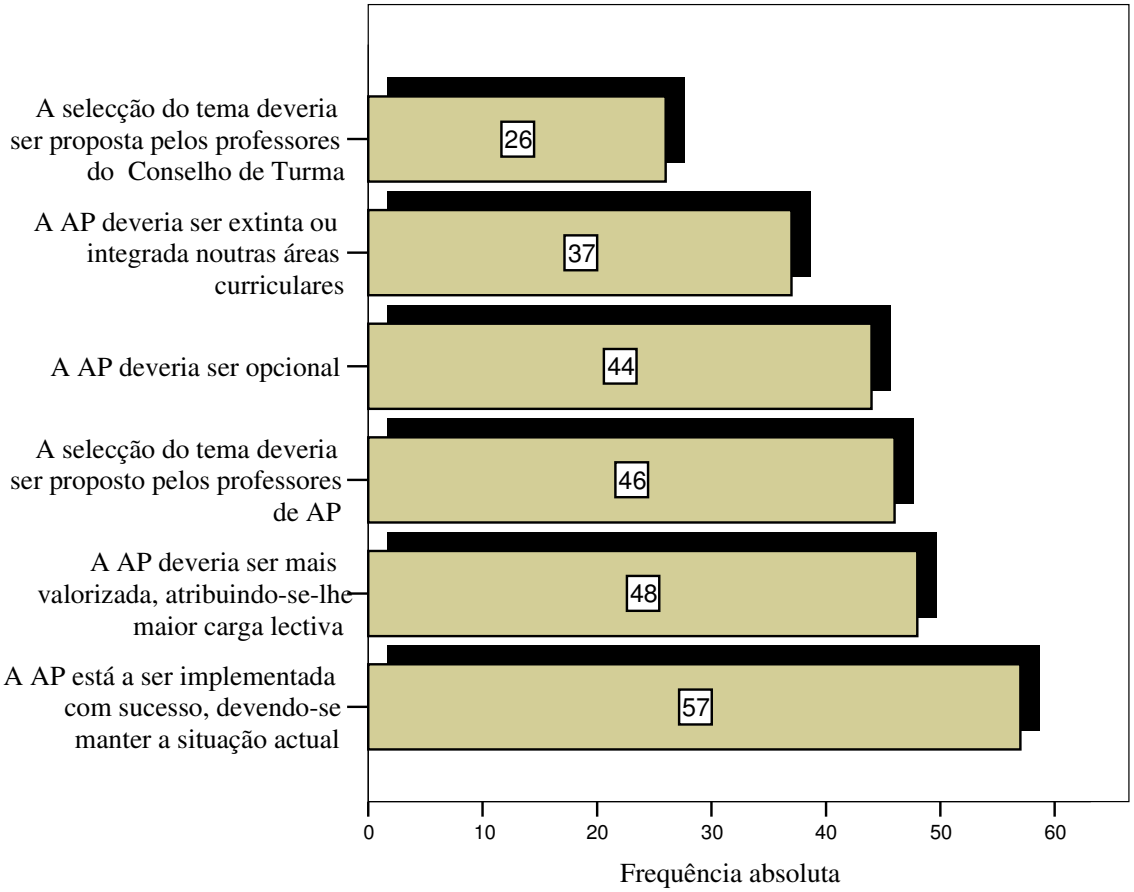
Conforme podemos constatar pelos dados expressos no Gráfico 29, os valores absolutos de resposta nas categorias *concordo em parte* e *concordo em absoluto* traduzem um elevado grau de concordância dos docentes com as seguintes ideias: utilização dos materiais produzidos em AP nas diversas áreas curriculares disciplinares, maior articulação entre AP e as disciplinas, maior coordenação dos trabalhos entre os docentes que acompanham as sessões de AP, articulação da AP com as actividades da escola, selecção do tema a tratar resultante da negociação entre professores e alunos e, finalmente, adequação da AP às expectativas de cada turma.

Gráfico 29 – Alíneas com maior grau de concordância (questão 11)



Observando agora o Gráfico 30, registamos que a discordância dos docentes se acentua, de forma particular, nos tópicos referentes à selecção do tema a tratar em AP sugerido pelos professores e Conselho de Turma, à extinção da AP ou integração noutras áreas curriculares, ao carácter opcional da AP, à selecção do tema proposto pelo professor de AP, à maior valorização da AP com aumento da carga lectiva, e, por fim, ao sucesso da implementação da AP e à manutenção da situação actual.

Gráfico 30 – Alíneas com maior grau de discordância (questão 11)



Os Gráficos 31 e 32 apresentam os valores percentuais relativos às alíneas 12c) e 12d). Nestas alíneas procurava-se saber qual o grau de concordância ou discordância dos docentes inquiridos face à articulação que deve existir entre a AP e as restantes ACD. Pela observação dos gráficos, constata-se que a maior percentagem recai na categoria *concordo em parte*, atingindo-se mesmo a maioria absoluta no Gráfico 32 (51,4%). Valores similares são também os que se referem à categoria *concordo em absoluto*, 35,2% e 34,7%, respectivamente.

Os dados apresentados permitem-nos concluir que os docentes concordam com a articulação entre a AP e as ACD, tal como está sugerido no artigo 5º do Decreto-lei 6/2001 na sua alínea a), na qual se afirma que a AP deverá promover a articulação de saberes das diversas áreas curriculares.

Gráfico 31 – Temas da AP e sua relação com as restantes ACD

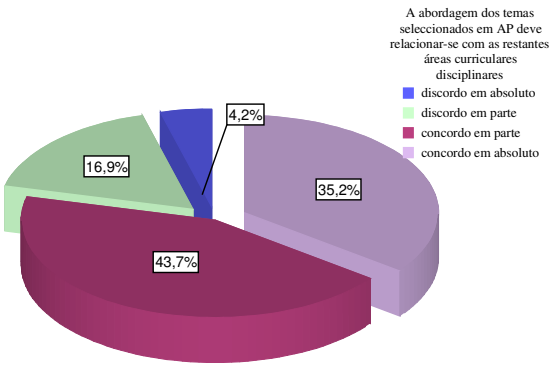
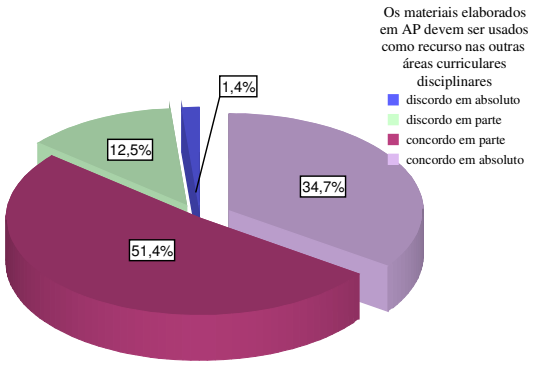
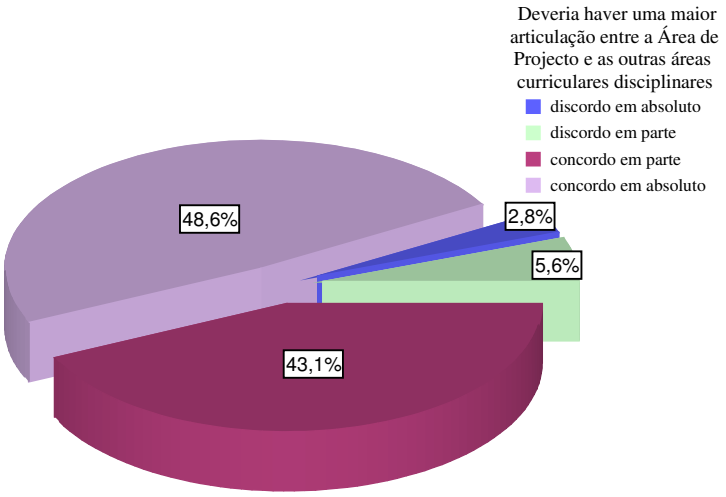


Gráfico 32 – Materiais produzidos em AP e sua utilização nas outras ACD



Tal ideia é-nos, aliás, confirmada pelas respostas dadas pelos inquiridos, quando questionados sobre a referida articulação. Pelo Gráfico 33 se observa que, aproximadamente, 92% dos professores concorda com o carácter transdisciplinar da AP (43,1% concorda em parte, e 48,6% concorda em absoluto).

Gráfico 33 – Articulação da AP com as outras ACD



Do conjunto das alíneas apresentadas na questão 12 do inquérito aos professores, três serão objecto de um tratamento individual particular, a saber: as alíneas 12k), que se relaciona com a possibilidade da AP poder ser opcional, 12l), que questiona os inquiridos sobre a hipótese da AP poder ser extinta ou integrada noutra área curricular, e finalmente 12p) que se relaciona com a implementação da AP e o seu sucesso. Julgamos que estas três alíneas se constituem como referentes importantes para melhor entendermos a avaliação

que os professores fazem sobre a adequação e pertinência da integração da AP, como área curricular com tempo lectivo próprio, no currículo.

O Quadro 17 apresenta os valores absolutos associados ao cruzamento de duas variáveis: *Idade* e *A Área de Projecto deveria ser opcional*. Observando os totais obtidos nas categorias referentes a esta última variável, podemos constatar que a maioria dos professores inquiridos discorda em parte (19) ou em absoluto (25) que a AP deva ser opcional. Todavia, esta discordância apresenta-se mais marcante nos dois primeiros intervalos etários, *menos de 30 anos* e *de 30 a 40*.

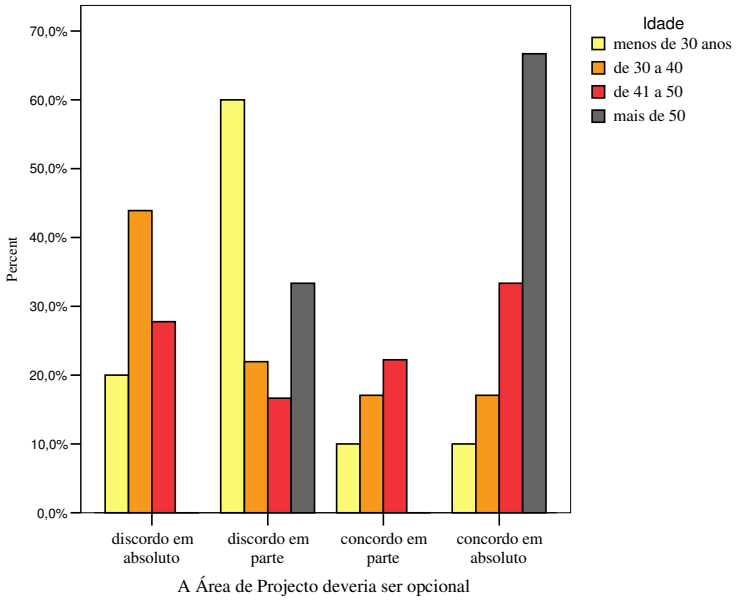
Quadro 17 - Idade * A Área de Projecto deveria ser opcional

Count

		A Área de Projecto deveria ser opcional				Total
		discordo em absoluto	discordo em parte	concordo em parte	concordo em absoluto	
Idade	menos de 30 anos	2	6	1	1	10
	de 30 a 40	18	9	7	7	41
	de 41 a 50	5	3	4	6	18
	mais de 50	0	1	0	2	3
Total		25	19	12	16	72

O Gráfico 34, que a seguir se apresenta, facilita-nos a leitura do nível de concordância e discordância nos diferentes intervalos etários, apresentando valores percentuais.

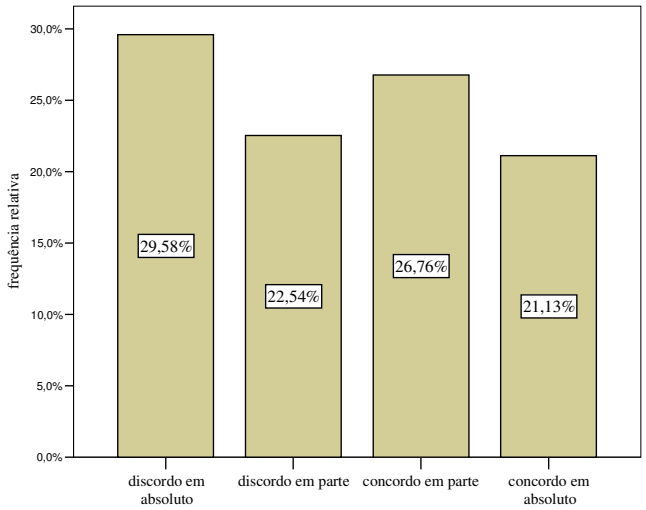
Gráfico 34 – Idade * A Área de Projecto deveria ser opcional



Assim, observa-se que cerca de 33% dos professores entre os 30 e 40 anos e 67%, aproximadamente, com mais de 50 anos concordam em absoluto com o facto da AP poder ser opcional. Outra percentagem significativa é a que se reporta à categoria *discordo em parte*. De facto, 60% dos docentes com menos de 30 anos responderam discordar em parte do possível carácter opcional para a AP. Com efeito, os dados apresentados no Gráfico 34 poderão reflectir uma tendência: à medida que a idade aumenta maior é o valor percentual de inquiridos que responderam concordar, em parte ou em absoluto, com a possibilidade da AP ser opcional.

Relativamente ao facto da AP poder ser extinta ou integrada noutras áreas curriculares, o Gráfico 35 apresenta a distribuição percentual das respostas dos professores às categorias: *discordo em absoluto*, *discordo em parte*, *concordo em parte* e *concordo em absoluto*.

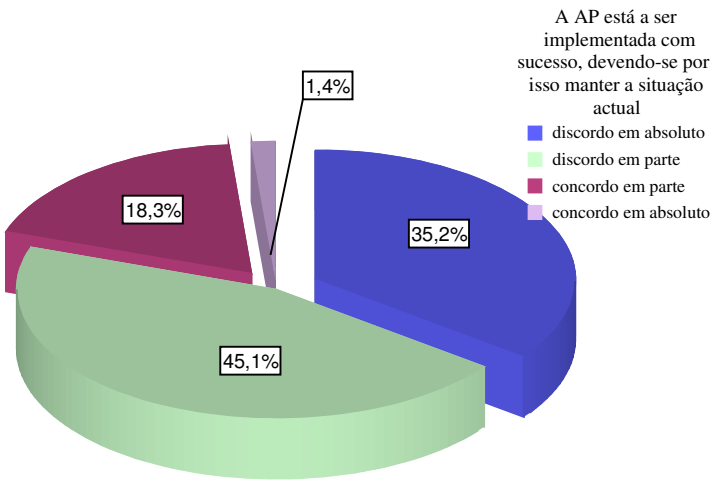
Gráfico 35 - A AP deveria ser extinta ou, em alternativa, integrada noutras áreas curriculares



Pelos dados observados, verifica-se que cerca de 30% dos docentes discorda em absoluto que a AP seja extinta ou mesmo integrada noutras áreas curriculares, ao mesmo tempo que 21%, aproximadamente, concorda em absoluto com essa possibilidade. Nas categorias intermédias, encontram-se também percentagens aproximadas (22,54% discorda em parte, 26,76% concorda em parte). Contudo, somados os valores percentuais das categorias *discordo em absoluto* e *discordo em parte*, conclui-se que, em termos de frequência relativa, existe uma maioria absoluta dos inquiridos, cerca de 52%, que discorda da extinção da AP ou, em alternativa, da sua integração noutras áreas curriculares.

A última alínea da questão 12, última também de todo o inquérito aos professores, prendia-se com a avaliação que os inquiridos faziam sobre o sucesso da implementação da AP. Conforme podemos observar pelo Gráfico 36, o maior valor percentual regista-se na categoria *discordo em parte* (45,1%), seguida pela categoria *discordo em absoluto* (35,2%). Significa, então, que cerca de 80% dos professores inquiridos discorda, em parte ou em absoluto, com a ideia de que a AP esteja a ser implementada com sucesso. Apenas 20%, aproximadamente, concorda, em parte (18,3%) ou em absoluto (1,4%), com o sucesso da implementação da AP.

Gráfico 36 – A AP está a ser implementada com sucesso



Partindo destes dados, entendemos ser importante considerar o nível de ensino leccionado pelos docentes inquiridos e a sua possível associação com a questão do sucesso da implementação de AP. O Quadro 18 apresenta-nos o cruzamento dessas duas variáveis (*Nível de ensino em que lecciona * A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual*). Assim, podemos referir que, dos 22 professores do 2º ciclo, 14 discordam, em parte ou em absoluto, do sucesso da implementação da AP. Apenas 8 professores concordam, em parte ou em absoluto, com esta ideia. Relativamente aos professores que leccionam o 3º ciclo, a diferença entre a opção de resposta *discordo* (em parte ou em absoluto) e *concordo* (em parte ou em absoluto) é, significativamente, maior. Dos 43 professores apenas associados a este ciclo de escolaridade, 4 somente concordaram em parte com a ideia de que a AP está a ser

implementada com sucesso. Finalmente, também os professores que leccionam em ambos os ciclos responderam, maioritariamente, discordar desta ideia (4), sendo que apenas um dos cinco professores concordou em parte.

Quadro 18 - Nível de ensino em que lecciona * A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual

Count

		A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual				Total
		discordo em absoluto	discordo em parte	concordo em parte	concordo em absoluto	
Nível que lecciona	2ºciclo	7	7	7	1	22
	3º ciclo	16	23	4	0	43
	ambos os ciclos	2	2	1	0	5
Total		25	32	12	1	70

Observados os dados do Quadro 18, decidimos agrupar as respostas *concordo* e as respostas *discordo* e retirar os docentes inquiridos que leccionam os dois ciclos e a partir daí efectuar o teste do qui-quadrado. O Quadro 19 revela-nos, então, que uma maioria absoluta de professores discorda do sucesso da AP, sendo que 14 pertencem ao 2ºciclo e 39 ao 3º ciclo. Por outro lado, 12 professores concordam, 8 do 2º ciclo e 4 do 3º ciclo.

Quadro 19 - Nível de ensino em que lecciona * A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual

Count

		A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual		Total
		discordo	concordo	
Nível de ensino em que lecciona	2ºciclo	14	8	22
	3º ciclo	39	4	43
Total		53	12	65

Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que há evidência estatística para concluir que existe relação entre o nível leccionado pelos professores (2º e 3º ciclos) e a opinião manifestada face ao sucesso da implementação da AP, uma vez que se verificou um p-value de 0,008<0,5, conforme podemos observar pelo Quadro 20. Conclui-se, que, apesar de em ambos os ciclos os inquiridos terem respondido maioritariamente na categoria *discordo*, verifica-se, contudo, que no caso dos professores que leccionam o 3º ciclo essa discordância é quase unânime (39 em 43), sendo que os

professores do 2º ciclo apresentam respostas mais repartidas entre as categorias *discordo* (14) e *concordo* (8), tal como o pudemos constatar no Quadro 19.

Quadro 20 – Teste qui-quadrado - Nível de ensino em que lecciona * A AP está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,080(b)	1	,008		
Continuity Correction(a)	5,397	1	,020		
Likelihood Ratio	6,725	1	,010		
Fisher's Exact Test				,015	,011
Linear-by-Linear Association	6,971	1	,008		
N of Valid Cases	65				

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,06.

4.1.7 Síntese

Dos inquéritos por questionário aplicados aos professores podemos retirar inúmeras conclusões. Resolvemos sintetizá-las em 7 tópicos fundamentais que passamos a apresentar:

1. A primeira grande evidência resulta do facto de uma maioria absoluta de 72,22% dos docentes leccionar ou já ter leccionado AP. Todavia, numa proporção quase inversa, 87,5% dos 72 inquiridos não participou em qualquer acção de formação específica de professores para AP.

2. O segundo ponto prende-se com o grau de envolvimento dos diversos agentes educativos na implementação da AP. Pelos dados observados, verifica-se, nesta questão, uma aparente demissão dos órgãos de gestão intermédios (C.Pedagógico, Departamentos e Grupos Disciplinares) a quem cumpre, afinal, planificar, operacionalizar, em suma, construir o currículo. Sem este trabalho prévio, a AP perde

grande parte do seu potencial, nomeadamente, na forma como pode integrar saberes das diversas disciplinas e, em função deles, potenciar capacidades e competências dos alunos como forma de melhorar o seu desempenho escolar.

3. Ainda relacionado com o ponto anterior, constata-se que a *disciplinarização* da AP parece comprovar-se, pois não existe, na prática, um trabalho colaborativo que viabilize o trabalho transdisciplinar. Os docentes assumem a AP como pertença dos professores a quem é atribuída a respectiva carga lectiva. De facto, verificou-se que apenas os que directamente trabalham com AP se envolvem, de forma significativa, nos seus trabalhos. De todos se destacam, sobretudo, os professores da AP.

4. Outra importante conclusão prende-se com os factores nos quais o contributo dado pela Área de Projecto, segundo os inquiridos, é menor. Assim os professores destacaram:

a) A articulação das aprendizagens nas diversas disciplinas.
b) A melhoria do desempenho dos alunos.
c) A adequação do currículo nacional à especificidade da escola.
d) A produção de materiais passíveis de serem utilizados nas diversas disciplinas.
e) A promoção de trabalho colaborativo entre os professores.
f) O ajustamento aos PCT no decurso do ano lectivo.

Através das seis alíneas apresentadas, verifica-se que os professores consideram que a AP não está a conseguir implementar uma nova forma de trabalhar o currículo. A fraca articulação de saberes das diversas áreas curriculares, associada à ausência de hábitos de trabalho colaborativo, compromete o carácter transversal que subjaz a esta ACND.

5. Por outro lado, os docentes inquiridos consideraram seis factores nos quais o contributo dado pela Área de Projecto é maior, a saber:

a) Desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.
b) Promoção de espaços que favoreçam o desenvolvimento das capacidades e aptidões dos alunos.

c) Autonomia dos discentes.

d) Desenvolvimento de competências para trabalhar em grupo.

e) Aumento criatividade dos alunos.

f) Utilização das TIC para pesquisa de informação

6. Uma das conclusões mais relevantes relaciona-se com os factores com forte limitação na concretização da AP. A este propósito, os professores destacaram:

a) A reduzida valorização de AP enquanto ACND.

b) A ausência de práticas de colaboração entre professores.

c) A ausência de par pedagógico no 3ºciclo.

d) O elevado número de alunos por turma.

e) A ausência de orientações programáticas.

f) A fraca motivação dos alunos.

g) A falta de instrumentos de trabalho.

h) A falta de recursos físicos adequados.

Importa frisar que, em todas as alíneas destacadas, se registou uma elevada incidência de respostas dos professores, considerando essas limitações fortes ou mesmo muito fortes.

7. Finalmente, destacamos a representação que os professores têm sobre algumas questões gerais que se prendem com a operacionalização da Área de Projecto, a saber:

a) A Área de Projecto deve articular-se com as restantes actividades da escola.

b) Deveria haver uma maior articulação entre a AP e as diversas disciplinas, nomeadamente, através da abordagem de temas com elas relacionados.

c) A AP deve ser configurada em função das expectativas de cada turma.

d) Deveria haver uma maior coordenação entre professores de Área de Projecto.

e) Deveriam ser criados guiões de trabalho com temas pré-definidos.

f) A AP não está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso alterar a situação actual.

De acordo com as alíneas apresentadas, constata-se que as cinco primeiras parecem provar que os professores reconhecem pontos fundamentais onde a AP pode melhorar e, assim, alterar uma situação que, maioritariamente, reconhecem ser de insucesso no que à implementação da AP diz respeito.

Parece-nos ser esta a grande conclusão a reter. Efectivamente, os docentes entendem, maioritariamente, que os processos e instrumentos associados à concretização da Área de Projecto apresentam dificuldades de operacionalização que comprometem a valorização de novos e diversos conceitos de aluno e de conhecimento.

4.2 Inquéritos por questionário aos alunos

4.2.1 Perfil dos inquiridos

A amostra do nosso estudo, no que concerne aos alunos, é composta por 99 alunos distribuídos pelos cinco anos de escolaridade dos 2º e 3º ciclos. Observando o Quadro 21, regista-se que o número de alunos por ano de escolaridade varia entre os 17 (5º ano) e os 21 (7º e 8º anos), enquanto que os 6º e 9º anos de escolaridade apresentam o mesmo valor absoluto, 20 alunos cada.

Quadro 21 – Ano de escolaridade que frequenta

Count

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa acumulada
Válidos	5º	17	17,2	17,2
	6º	20	20,2	37,4
	7º	21	21,2	58,6
	8º	21	21,2	79,8
	9º	20	20,2	100,0
	Total	99	100,0	

A análise da distribuição percentual dos alunos por ano de escolaridade (Gráficos 37 e 38) permite-nos observar que os alunos se encontram distribuídos de forma equitativa. No 3º ciclo (Gráfico 38), os valores percentuais rondam os 33% para cada um dos três anos de escolaridade, enquanto que o 2º ciclo, embora não apresente percentagens tão similares, regista, contudo, cerca de 46% no 5º ano e 54% no 6º ano de escolaridade.

Gráfico 37 – Distribuição dos alunos no 2º ciclo

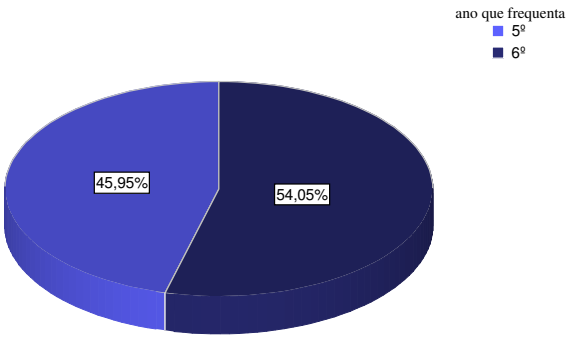
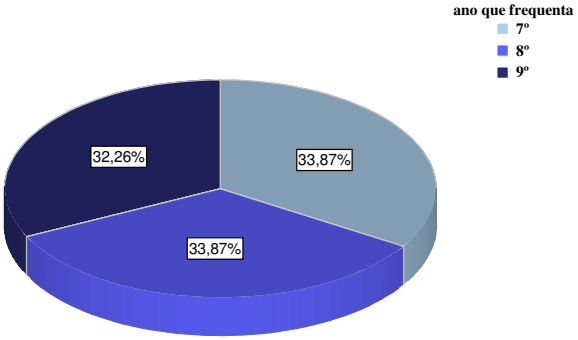
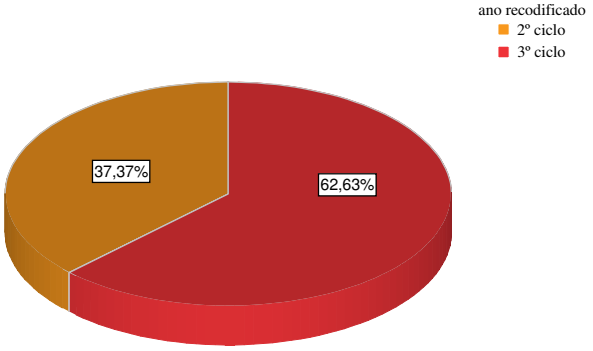


Gráfico 38 – Distribuição dos alunos no 3º ciclo



Agrupando os diversos anos de escolaridade por ciclos (ano recodificado), verifica-se que a nossa amostra se distribui de forma diferenciada pelos dois ciclos. Efectivamente cerca de 37% dos alunos frequenta o 2º ciclo e 63%, aproximadamente, se encontra no 3º ciclo. O Gráfico 39 reporta-se a esta distribuição que, para o nosso estudo, se revestirá de particular relevância, uma vez que consideraremos esta distribuição por ciclos para a apresentação e análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário aos alunos.

Gráfico 39 – Distribuição dos alunos por ciclo



Conforme podemos constatar no Quadro 22, a nossa amostra apresenta-se maioritariamente feminina, com um valor percentual de 58,6%, face aos 40,4% de inquiridos que respondeu *género masculino*. Refira-se que um dos alunos não respondeu, podendo-se, então, afirmar que, dos alunos que responderam, 59,2% são do género feminino e 40,8% são do género masculino, daí a diferença entre frequência relativa e frequência relativa válida.

Quadro 22 - Género (alunos)

Count

		Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência válida	Frequência relativa acumulada
Válidos	feminino	58	58,6	59,2	59,2
	masculino	40	40,4	40,8	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Omissos	não resposta	1	1,0		
Total		99	100,0		

Em termos absolutos, pode-se verificar (Quadro 23) que, no 2º ciclo, 22 alunos são do género feminino e 15 do género masculino, num total de 37. Quanto aos alunos que frequentam o 3º ciclo, constatamos que também os discentes do género feminino se

apresentam em número superior, 36 face aos 25 alunos do género masculino, tendo no 3º ciclo sido inquiridos um total de 61 alunos.

Quadro 23 - Género * Ano recodificado

Count

		Ano recodificado		Total
		2º ciclo	3º ciclo	
Género	feminino	22	36	58
	masculino	15	25	40
Total		37	61	98

4.2.2 Percepção dos alunos sobre as actividades desenvolvidas em AP

Na questão 3 dos inquéritos aplicados aos alunos, eram propostas 13 alíneas, através das quais procurámos perceber melhor a percepção dos discentes sobre as actividades desenvolvidas em AP. Algumas das alíneas desta questão haviam sido também propostas aos professores pelo que, na análise dos dados dos inquéritos aos alunos, faremos, sempre que julgarmos oportuno, referência aos dados obtidos nos inquéritos aplicados aos docentes.

Assim, a questão 3 apresentava três categorias: *raramente*, *às vezes* e *sempre*. O Quadro 24, a seguir apresentado, fornece-nos todos os valores absolutos das respostas dos alunos às diversas alíneas. Para a sua análise, seguiremos a mesma metodologia adoptada, aquando da análise dos inquéritos dos professores, isto é, destacaremos as seis alíneas onde se registam valores absolutos superiores em duas das categorias, neste caso *raramente* e *sempre*.

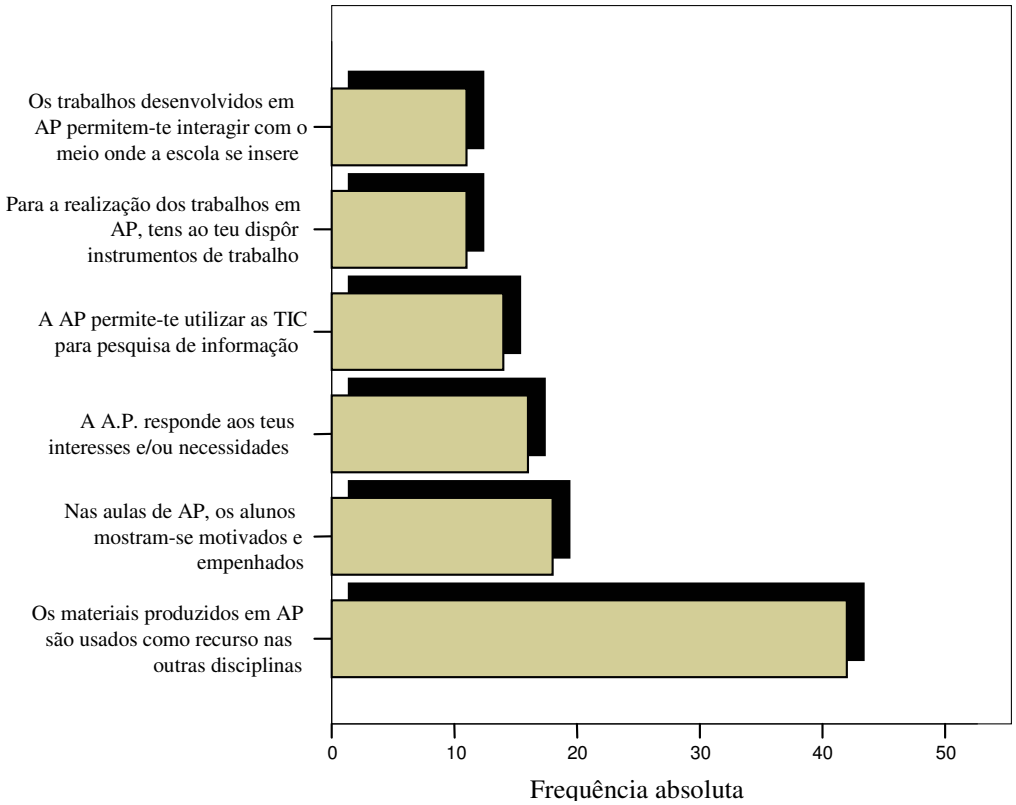
Observando o Quadro 24, percebemos que houve uma tendência dos alunos em responder na categoria intermédia *às vezes*. Todavia, as alíneas 3d), 3e), 3f), 3g), 3i), 3k) e 3l) registam os valores absolutos mais elevados na categoria *sempre*. Por seu turno, as alíneas 3b), 3c), 3g), 3h), 3j) e 3k) apresentam-se, em relação a todas as outras, com valores superiores na categoria *raramente*. Contudo, os valores absolutos mais elevados destas alíneas registam-se, ainda assim, nas categorias *às vezes* e *sempre* (3g) e 3k)).

Quadro 24 – Valores absolutos de respostas nas diversas categorias da questão 3 – ***Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala com uma cruz (X), a tua opção:***

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	A selecção do tema a desenvol-ver em AP é da responsabi-lidade do aluno/tur-ma	A AP responde aos teus interesses e/ou necessida-des	Nas aulas de AP, os alunos mostram-se motivados e empenha-dos	Em AP, desenvol-vem-se activida-des interessan-tes	As aulas de AP são importan-tes para desenvol-veres as tuas capacida-des	Sentes que os professo-res estão motivados para leccionar a AP	A ÁP permite-te utilizar as tecnolo-gias de in-formação e comunica-ção para pesquisa de informa-ção	Os trabalhos desenvol-vidos em AP per-mitem-te interagir com o meio onde a escola se insere	Os trabalhos de AP são realizados em grupo	Os materiais produzidos em AP são usados como recurso nas outras disciplinas	Para a realização dos trabalhos em AP, tens ao teu dispor instrumen-tos de trabalho	É realizada a auto e hetero-avaliação dos trabalhos de AP	Sentes-te envolvido (a) na concepção, realização e avaliação dos trabalhos de AP
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
Raramente	8	16	18	7	9	5	14	11	4	42	11	5	5
às vezes	59	60	65	40	39	32	36	61	32	46	30	26	51
Sempre	31	23	16	51	51	62	49	27	60	10	56	68	43

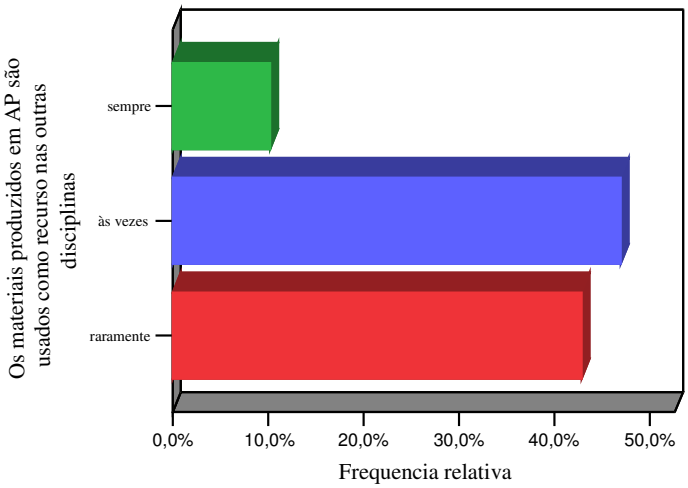
Pelo que atrás fica dito, podemos concluir que a categoria *raramente* foi a que menor incidência de respostas registou. O Gráfico 40 reporta-se às seis alíneas onde essa incidência foi maior. De um modo geral, facilmente se observa que cinco das seis alíneas destacadas apresentam valores absolutos quase residuais, isto se considerarmos que a nossa amostra era compostas por 99 alunos. Deste modo, apenas a alínea 3j), "Os materiais produzidos em AP são usados como recursos nas outras disciplinas", regista um valor absoluto com algum significado (42).

Gráfico 40 – Alíneas da questão 3 (alunos) com maior incidência de resposta na categoria *raramente*



Efectivamente, tal como podemos constatar pelo Gráfico 41, cerca de 47% dos alunos considera que o carácter integrador desta ACND raramente se verifica, pelo menos no que diz respeito à utilização dos materiais nela produzidos nas diversas disciplinas. Observa-se ainda que, aproximadamente, 43% dos alunos respondeu *às vezes* e que apenas cerca de 10% respondeu que utiliza sempre os materiais produzidos em AP nas diversas disciplinas.

Gráfico 41 – Os materiais produzidos em AP são utilizados nas disciplinas



Apesar de apresentar uma incidência de resposta relativamente baixa na categoria *raramente*, a alínea 3b), "A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades", aparece como uma das que maior valor absoluto regista nesta categoria. Trata-se de uma questão de grande relevo, pois, tal como já o referimos no Capítulo 3 do nosso estudo, a AP deve procurar atender à especificidade de cada turma e, assim, responder aos interesses e necessidade das mesmas.

Quadro 25 A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades * ano recodificado

Crosstabulation

			ano recodificado		Total
			2º ciclo	3º ciclo	
A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades	raramente	Count	4	12	16
		% within A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades	25,0%	75,0%	100,0%
		% within ano recodificado	10,8%	19,4%	16,2%
	às vezes	Count	19	41	60
		% within A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades	31,7%	68,3%	100,0%
		% within ano recodificado	51,4%	66,1%	60,6%
	sempre	Count	14	9	23
		% within A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades	60,9%	39,1%	100,0%
		% within ano recodificado	37,8%	14,5%	23,2%
Total		Count	37	62	99
		% within A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades	37,4%	62,6%	100,0%
		% within ano recodificado	100,0%	100,0%	100,0%

O Quadro atrás apresentado (Quadro 25) efectua o cruzamento entre as variáveis *ano recodificado* (ciclo) e "A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades". Conforme podemos constatar, os valores percentuais, registados na categoria *raramente*, apresentam-se, significativamente, diversos do 2º para o 3º ciclo, 25% e 75% respectivamente. Estas percentagens praticamente se invertem quando observados os valores da categoria *sempre*: 60,9% para o 2º ciclo e 39,1% para o 3º ciclo.

Efectuado o teste do qui-quadrado (Quadro26), podemos afirmar que existe uma relação entre o ciclo e as respostas à questão "A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades" porque o valor de prova é 0,026<0,05, valor inferior, portanto, a 0,05 (cruzamento da linha Pearson Chi-Square com Asymp. Sig. (2-sided)).

Podemos concluir, então, que as respostas dos alunos do 2º ciclo a esta questão revelam um maior nível de satisfação face à resposta que a AP dá às suas necessidades e interesses, algo que não acontece de forma tão evidente com os alunos do 3º ciclo.

Quadro 26 – Teste qui-quadrado - Ciclo * A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,306(a)	2	**,026**
Likelihood Ratio	7,158	2	,028
Linear-by-Linear Association	5,988	1	,014
N of Valid Cases	99		

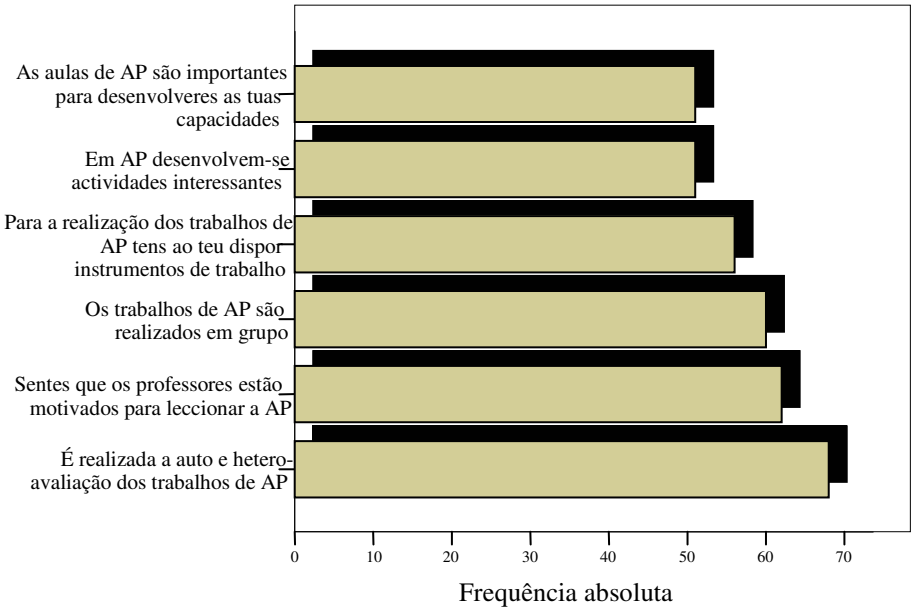
a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,98.

O Gráfico 42 reporta-se às seis alíneas cujo valor absoluto de resposta na categoria *sempre* foi mais elevado. Conforme análise do gráfico, verificamos que os alunos inquiridos consideram que as sessões de AP são sempre importantes no desenvolvimento das suas capacidades (51), que nesta ACND se desenvolvem actividades interessantes (51), que para realizar os trabalhos de AP lhes são facultados instrumentos de trabalho (56), que os trabalhos se realizam sempre em grupo (60), que os professores se apresentam sempre motivados para acompanhar as sessões de AP (62) e, finalmente, que sempre se realizam momentos de avaliação (68).

Das seis considerações destacadas, não podemos deixar de frisar aquela que se refere aos instrumentos de trabalho disponibilizados para a concretização dos trabalhos de

AP. Com efeito, tomando em consideração os dados recolhidos na questão 11 dos inquéritos dos professores, a falta de instrumentos de trabalho havia sido considerada por parte dos docentes como uma das maiores limitações há concretização dos objectivos da AP (Gráfico 27).

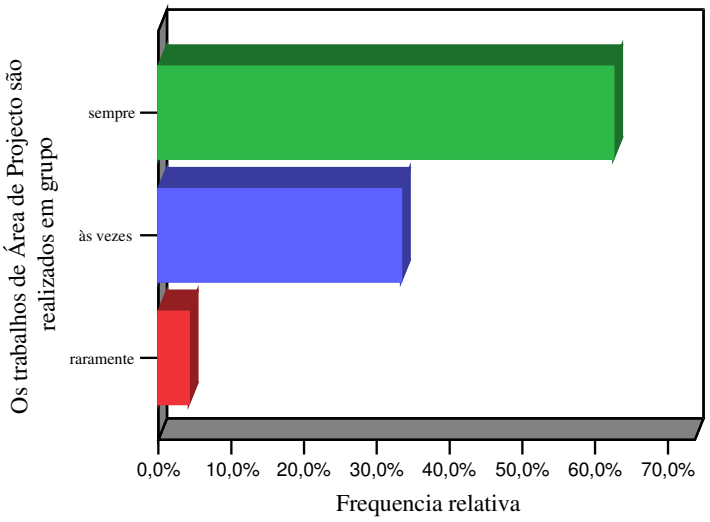
Gráfico 42 - Alíneas da questão 3 (alunos) com maior incidência de resposta na categoria *sempre*



Os valores absolutos assinalados na categoria *sempre* justificam, do nosso ponto de vista, uma referência especial. Já nos referimos à questão dos instrumentos, mas importa ainda salientar as ideias que se reportam às actividades desenvolvidas na AP já que 51 alunos as consideraram sempre interessantes. O mesmo número de alunos respondeu igualmente que as sessões desta ACND são sempre importantes no desenvolvimento das suas capacidades. Por fim, saliente-se ainda as respostas dadas pelos alunos quando inquiridos sobre a motivação dos professores para leccionar AP. Com efeito, 62 dos 99 alunos inquiridos consideraram que os docentes se apresentam sempre motivados, dado que parece estar em sintonia com as respostas dos docentes, quando inquiridos sobre o grau de envolvimento dos professores de AP no desenvolvimento das suas sessões (Gráfico 19).

Quanto à metodologia adoptada nas sessões de AP, verificamos através do Gráfico 43 que 62,5% dos alunos respondeu que os trabalhos desenvolvidos em AP são sempre realizados em grupo, cerca de 33% respondeu *às vezes* e somente 4%, aproximadamente, respondeu *raramente*.

Gráfico 43 – Os trabalhos de AP são realizados em grupo



Para terminar a nossa análise aos dados recolhidos na questão 3, entendemos ser importante observar a alínea 3m), "Sentes-te envolvido(a) na concepção, realização e avaliação dos trabalhos de AP". O Quadro 27 apresenta as frequências absolutas associadas ao cruzamento desta variável com a variável *ano recodificado* (ciclo). A leitura dos valores, nele expressos, permite-nos dizer que o grau de satisfação dos alunos do 2º ciclo, no que toca ao envolvimento que as sessões de AP lhes proporcionam, é maior que o dos alunos do 3º ciclo. Na verdade, a maioria dos discentes do 2º ciclo respondeu sentir-se sempre envolvida, enquanto que os alunos do 3º ciclo responderam, maioritariamente, *às vezes*. Em termos de totais (valores absolutos), 51 alunos responderam sentir-se *às vezes* envolvidos e 43 *sempre*, sendo que apenas 5 alunos responderam estar *raramente* envolvidos.

Quadro 27 – Envolvimento dos alunos nas sessões de AP

Count

		ano recodificado		Total
		2º ciclo	3º ciclo	
Sentes-te envolvido(a) na concepção, realização e avaliação dos trabalhos de Área de Projecto	raramente	1	4	5
	às vezes	16	35	51
	sempre	20	23	43
Total		37	62	99

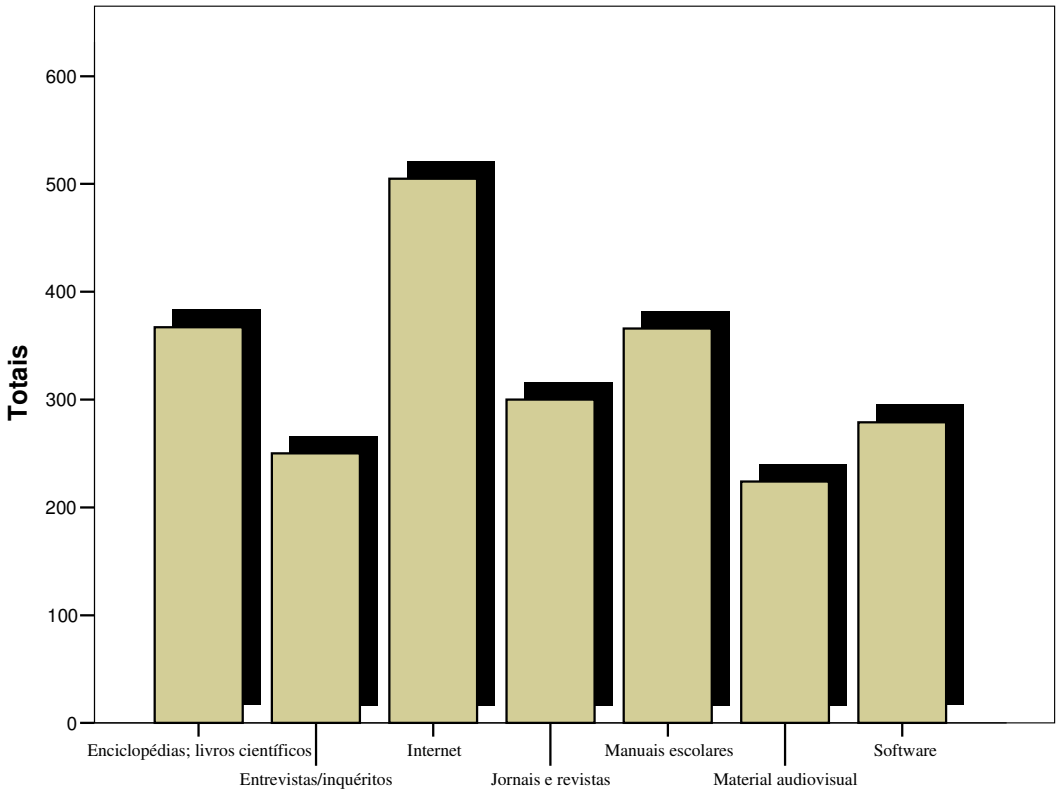
Sentes-te envolvido(a) na concepção, realização e avaliação dos trabalhos de AP * Ano recodificado

4.2.3 Recursos utilizados na Área de Projecto

A questão número 4, "Ordene de 1 a 7 (1 o mais utilizado; 7 o menos utilizado) o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos projectos", apresentava-se de tipo hierárquica, e nela se pedia ao inquirido para ordenar de 1 a 7 os recursos mais utilizados em AP, tal como havia acontecido, aliás, na questão 9 dos inquéritos por questionário aos professores. Para análise destes dados, seguiu-se o mesmo procedimento adoptado nos inquéritos dos docentes, ou seja, os totais corresponderem à soma das ordens, considerando que a menor ordem corresponde ao recurso menos utilizado. Sendo assim, as barras com maior total são os recursos mais utilizados.

No Gráfico 44, verifica-se, então, que o recurso mais utilizado na recolha de informação, de acordo com as respostas dos alunos, é a internet, seguido pelas enciclopédias / livros científicos e manuais escolares. Os recursos menos utilizados são os materiais audiovisuais e as entrevistas / inquéritos. Recorde-se que nesta questão, também colocado aos professores (Gráfico 20), a ordem de resposta dos docentes era similar àquela que resultou das respostas dos alunos.

Gráfico 44 - Recursos utilizados na recolha de informação



4.2.4 Percepção global dos alunos sobre a implementação da AP

A última questão do inquérito por questionário aos alunos apresentava apenas 7 alíneas. Através delas se procurou saber qual a percepção global que os alunos têm da implementação da AP. Os Quadros 28 e 29 apresentam os valores absolutos das respostas validadas para esta questão, nas diversas categorias (*discordo*, *concordo* e *não tenho opinião*).

Quadro 28 - Valores absolutos de respostas válidas (questão 5)

Statistics

Count.		A	B	C	D	E	F	G
		A AP deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por dois professo-res	Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras disciplinas	A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva.	A AP contribui para os alunos melhora-rem o seu desem-penho nas diversas disciplinas	A AP deveria ser opcional	A AP deveria ser extinta	A AP está a ser implemen-tada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual
N	Valid	98	97	98	97	97	96	98
	Missing	1	2	1	2	2	3	1

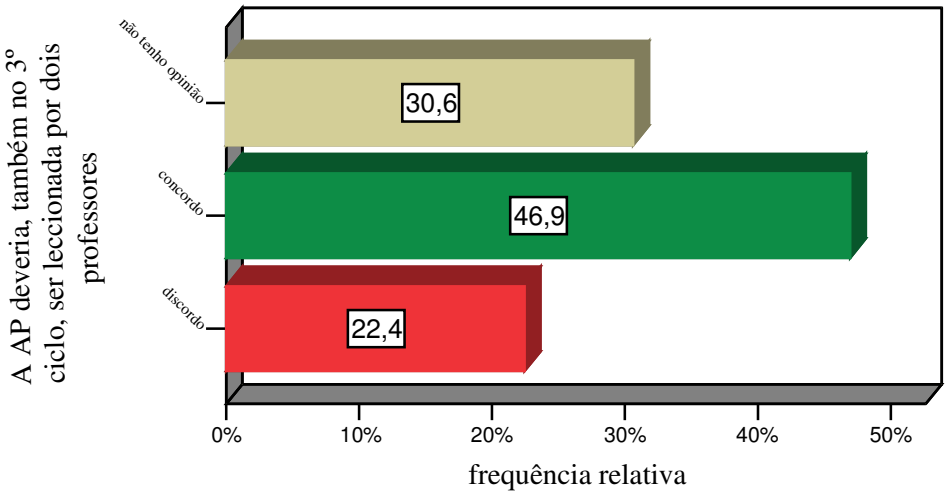
Quadro 29 - Valores absolutos de respostas nas diversas categorias (questão 5)

Count	A	B	C	D	E	F	G
	A AP deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por dois professores	Deveria haver uma maior articulação entre a AP e as outras disciplinas	A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva	A AP contribui para os alunos melhorarem o seu desempe-nho nas diversas disciplinas	A AP deveria ser opcional	A AP deveria ser extinta	A AP está a ser implemen-tada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
discordo	22	17	42	47	29	37	19
concordo	46	46	34	25	42	30	42
não tenho opinião	30	34	22	25	26	29	37

Da análise dos quadros acima apresentados, regista-se, no Quadro 29, uma significativa incidência de resposta na categoria *não tenho opinião*. Para análise de todas as alíneas, optaremos por uma metodologia diferente da seguida anteriormente. Assim, a apresentação e análise dos dados de cada alínea serão feitas isoladamente.

O Gráfico 45 apresenta-nos os valores percentuais relativos à alínea 5a). Da sua análise verificamos que cerca de 47% dos alunos inquiridos concorda com a ideia de que a AP deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por uma equipa de dois professores. No entanto, 22,4 % discorda, sendo que 30,6% respondeu não ter opinião sobre o assunto.

Gráfico 45 – Leccionação da AP por dois professores no 3º ciclo



Dos dados apresentados, importa contudo aferir qual a incidência de resposta dos alunos de cada ciclo. Observando o Quadro 30, podemos facilmente constatar que nenhum aluno do 2º ciclo respondeu *discordo*, ao invés dos alunos do 3º ciclo, cujo o valor absoluto de discentes que respondeu nesta categoria é de 22.

Quadro 30 - Ano recodificado * A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por dois professores

Count

		A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, deve ser leccionada por dois professores			Total
		Discordo	concordo	não tenho opinião	
ano recodificado	2º ciclo	0	27	9	36
	3º ciclo	22	19	21	62
Total		22	46	30	98

Através da realização do teste qui-quadrado (Quadro 31) e considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que há evidência estatística para concluir que existe relação entre o nível frequentado pelos alunos (2º e 3º ciclos) e a opinião

manifestada face à leccionação da AP por dois professores também no 3º ciclo, uma vez que se verificou um p-value de 0,000<0,5, conforme podemos observar pelo Quadro 31. Este resultado permite-nos afirmar que os alunos do 2º ciclo têm uma percepção favorável da leccionação de AP por um par pedagógico. Por sua vez, os alunos do 3º ciclo não consideram essa possibilidade como adequada o que, de certo modo, se opõe à opinião expressa pelos docentes (questão 12m). De facto, 60 dos 72 professores inquiridos haviam respondido concordar, em parte (19) ou em absoluto (41), com a existência de um par pedagógico para as sessões de AP também no 3º ciclo.

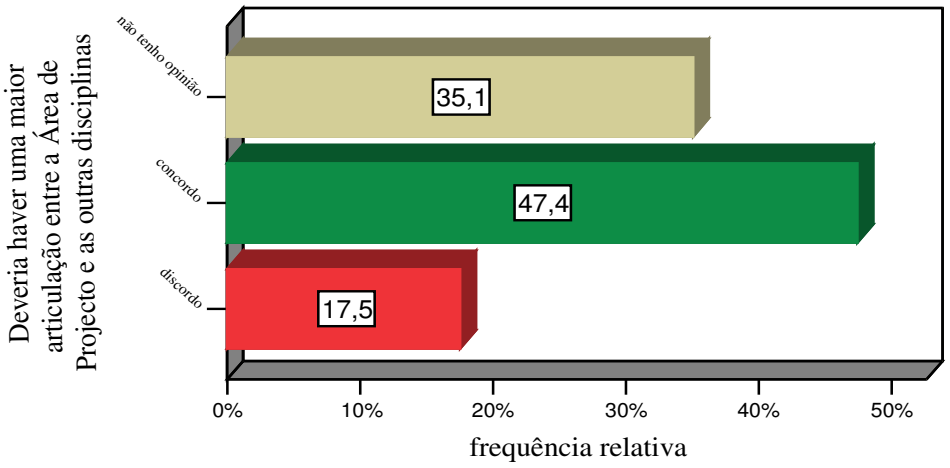
Quadro 31 – Teste qui-quadrado - Leccionação da AP por dois professores no 3º ciclo * Ano recodificado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,906(a)	2	**,000**
Likelihood Ratio	29,853	2	,000
Linear-by-Linear Association	3,047	1	,081
N of Valid Cases	98		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,08.

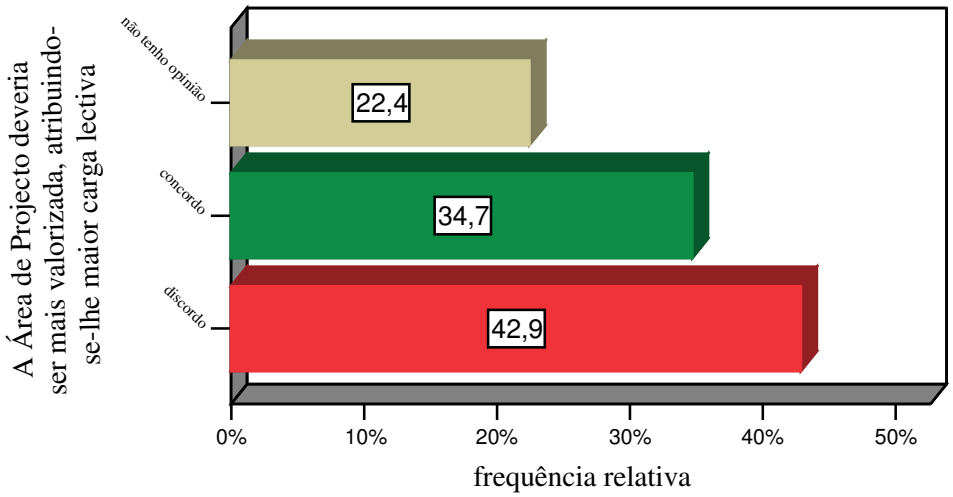
Numa questão anterior (questão 3j), Gráfico 41), soubemos já que os materiais produzidos em AP não eram utilizados com frequência nas diversas disciplinas. Porém, pala observação que podemos fazer do Gráfico 46, verifica-se que 47,4% dos alunos considera que essa articulação deveria ser maior.

Gráfico 46 – Articulação da AP com as disciplinas



A questão 5 alínea c) reporta-se à valorização da AP e consequente aumento da sua carga lectiva semanal. Sobre este ponto, conforme se constata pelo Gráfico 47, 42,9% dos alunos discorda, sendo que, por outro lado, 34,7% aprova esta ideia.

Gráfico 47 – Aumento da carga lectiva da AP



Novamente, considerámos relevante apresentar a distribuição dos valores absolutos das respostas dos alunos a esta questão. O Quadro 32 efectua o cruzamento entre o ciclo de escolaridade frequentado pelos alunos e a questão "A Área de Projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva". Da leitura dos dados, constatamos que a incidência de resposta nas categorias *discordo* e *concordo* varia conforme o ciclo. De facto, a maioria absoluta dos alunos do 2º ciclo (23) respondeu concordar com o aumento da carga lectiva de AP, enquanto que também a maioria absoluta dos alunos do 3º ciclo (37) respondeu discordar.

Quadro 32 - Ano recodificado * A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva

Count

		A Área de Projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva			
		discordo	concordo	não tenho opinião	Total
ano recodificado	2º ciclo	5	23	8	36
	3º ciclo	37	11	14	62
Total		42	34	22	98

O teste qui-quadrado (Quadro 33) confirma esta divergência de opinião. Efectivamente, regista-se um p-value de 0,000<0,5 valor inferior, portanto, a 0,05 (cruzamento da linha Pearson Chi-Square com Asymp. Sig. (2-sided)).

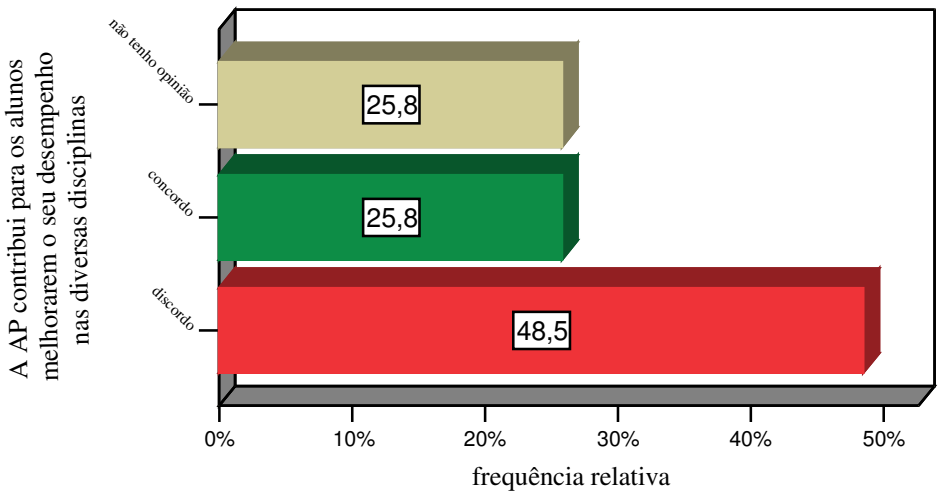
Quadro 33 – Teste qui-quadrado - Ano recodificado *A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,123(a)	2	**,000**
Likelihood Ratio	26,566	2	,000
Linear-by-Linear Association	7,610	1	,006
N of Valid Cases	98		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,08.

Os valores percentuais apresentados pelo Gráfico 48 revelam que a maioria dos alunos (48,5%) respondeu discordar do contributo dado pela AP no melhoramento do seu desempenho nas diversas disciplinas, algo que havia sido também reconhecido pelos docentes (questão 10e), Gráfico 24).

Gráfico 48 – Contributo da AP no desempenho dos alunos nas disciplinas



Observando, agora, os valores absolutos das respostas dos alunos a esta questão (3d)) e à sua distribuição por nível de escolaridade (Quadro 34), verifica-se que os alunos de ambos os ciclos apresentam um maior número de respostas na categoria *discordo*,

embora seja importante frisar que, no 3º ciclo, a diferença entre o número das respostas dadas nas categorias *discordo* e *concordo* seja maior (32 e 14 respectivamente).

Quadro 34 - Ano recodificado *A AP contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho nas diversas disciplinas

Count

		A Área de Projecto contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho nas diversas disciplinas			Total
		discordo	concordo	não tenho opinião	
ano recodificado	2º ciclo	15	11	10	36
	3º ciclo	32	14	15	61
Total		47	25	25	97

Como é possível verificar pelo teste de associação do qui-quadrado (Quadro 35), não há evidência estatística para afirmar que as respostas, à questão "A AP contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho nas diversas disciplinas", estejam associadas ao ciclo que os alunos frequentam porque o valor de prova é 0,565, portanto superior a 0,05.

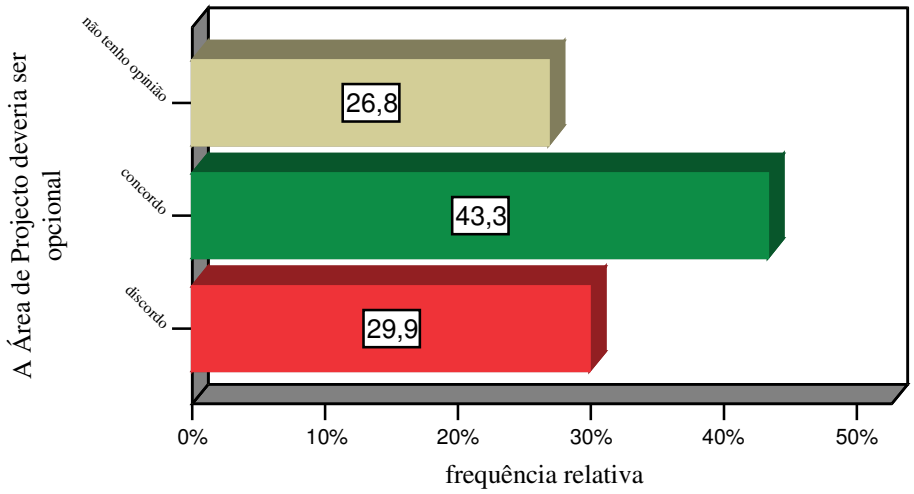
Quadro 35 – Teste qui-quadrado - Ano recodificado *A AP contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho
nas diversas disciplinas

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,141(a)	2	**,565**
Likelihood Ratio	1,142	2	,565
Linear-by-Linear Association	,634	1	,426
N of Valid Cases	97		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,28.

Quando questionados sobre se deveria a AP ser opcional, 43,3% dos alunos, conforme dados constantes no Gráfico 49, respondeu concordar, cerca de 30% responderam discordar e, novamente, um elevado valor percentual de respostas incidiu sobre a categoria *não tenho opinião* (26,8%).

Gráfico 49 – A AP deveria ser opcional



Em termos absolutos, verifica-se pelo Quadro 36 que os alunos dos 2º e 3º ciclos divergem na sua opção de resposta, concretamente nas categorias *discordo* e *concordo*. Com efeito, o maior número de respostas dos alunos do 2º ciclo incidiu sobre a categoria *discordo* (17), enquanto que os alunos do 3º ciclo responderam com uma maioria absoluta (33) concordar com a ideia de que a AP deveria ser opcional.

Quadro 36 – A AP deveria ser opcional * Ano recodificado

Count

		A Área de Projecto deveria ser opcional			Total
		discordo	concordo	não tenho opinião	
ano recodificado	2º ciclo	17	9	9	35
	3º ciclo	12	33	17	62
Total		29	42	26	97

Efectuado o teste do qui-quadrado (Quadro 37), podemos afirmar que existe uma relação entre o ciclo e as respostas à questão "A Área de Projecto deveria ser opcional" porque o valor de prova é 0,006<0,05, valor inferior, portanto, a 0,05 (cruzamento da linha Pearson Chi-Square com Asymp. Sig. (2-sided)).

Podemos concluir, então, que as respostas dos alunos do 2º ciclo, a esta questão, revelam um maior nível de discordância face à possibilidade da AP poder ser opcional, algo que não acontece de forma evidente com os alunos do 3º ciclo.

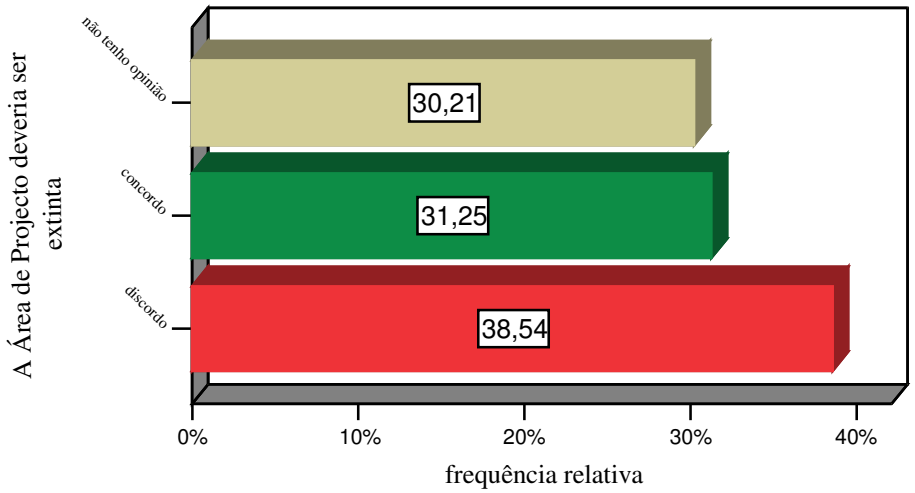
Quadro 37 – Teste qui-quadrado - A AP deveria ser opcional * Ano recodificado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,322(a)	2	**,006**
Likelihood Ratio	10,332	2	,006
Linear-by-Linear Association	3,740	1	,053
N of Valid Cases	97		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,38.

No Gráfico 50, as percentagens de respostas referentes à questão 5f), "A Área de Projecto deveria ser extinta", apresentam-se, contudo, mais distribuídas. Na verdade, o valor percentual mais elevado regista-se na categoria *discordo* (38,5%), sendo que 31,2% dos alunos respondeu concordar com a extinção da AP.

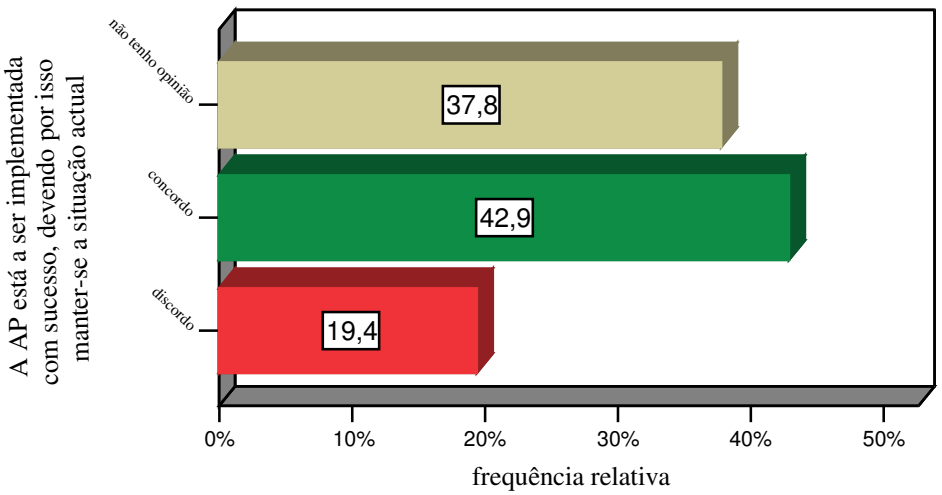
Gráfico 50 – A Área de Projecto deveria ser extinta



Da análise comparativa entre os dois últimos gráficos (Gráficos 49 e 50), podemos concluir que os alunos, na sua globalidade admitem com maior satisfação a possibilidade da AP ser opcional do que ser extinta.

Por fim, o Gráfico 51 reporta-se à distribuição percentual das respostas dos alunos à questão 5g), "A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual". Assim, podemos observar que 42,9% dos discentes concorda com o sucesso da implementação da AP, 19,4% discorda e 37,8% respondeu não ter opinião.

Gráfico 51 – A AP está a ser implementada com sucesso



Numa análise comparativa entre os dados apresentados no gráfico acima exposto e aqueles que registámos na questão 5d), podemos assinalar uma aparente incongruência entre eles. Recorde-se que, nessa questão, 48,5% dos alunos havia respondido discordar do contributo dado pele AP no melhoramento do seu desempenho nas diversas disciplinas (Gráfico 48). Todavia, se tivermos apenas em consideração as respostas *concordo* ou *discordo* e cruzando-as com a variável *ano recodificado* (ciclo), verifica-se que as respostas dos alunos dos 2º e 3º ciclos diferem significativamente. Assinala-se que apenas um aluno do 2º ciclo respondeu *discordo* e que os discentes do 3º ciclo repartiram as suas respostas pelas categorias *discordo* e *concordo*, 18 e 17 respectivamente (Quadro 38).

Quadro 38 - Ano recodificado *A AP está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual

Count

		A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual		
		discordo	concordo	Total
ano recodificado	2º ciclo	1	25	26
	3º ciclo	18	17	35
Total		19	42	61

No Quadro 39, efectua-se o teste qui-quadrado e, através dele, concluímos que há evidência estatística para afirmar que o facto dos alunos acharem que a Área de Projecto

está a ser implementada com sucesso depende do ciclo que frequentam (considerando um nível de significância de 5%) porque o valor de prova (p-value)=0<0,05. Assim sendo, os alunos do 2º ciclo têm uma percepção favorável quanto à implementação de AP, ao contrário do que acontece com os alunos do 3º ciclo. Parece-nos importante, contudo, registar que para a leitura destes dados foram desprezados os 37,8% de respostas na categoria *não tenho opinião*, facto que deve ser considerado.

Quadro 39 – Teste qui-quadrado - Ano recodificado *A AP está a ser implementada com sucesso

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	15,749(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	13,609	1	**,000**		
Likelihood Ratio	18,705	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	15,491	1	,000		
N of Valid Cases	61				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,10.

4.2.5 Síntese

Dos inquéritos por questionário aos alunos, sintetizaremos em três pontos as principais conclusões, que do nosso ponto de vista, merecem ser enfatizadas e que a seguir passamos a apresentar:

1. Assim, como primeiro tópico, salientamos seis factores que os alunos consideraram *raramente* verificar-se em AP:

a) A AP permite interagir com o meio envolvente à escola.
b) Em AP são disponibilizados instrumentos de trabalho necessários.
c) A AP permite utilizar as TIC para pesquisa de informação.
d) A AP responde aos interesses e/ou necessidades dos alunos.
e) Nas aulas de AP, os alunos mostram-se motivados e empenhados.

f) Os materiais produzidos em AP são usados como recursos nas outras disciplinas.

Importa, contudo, frisar que apenas a última das alíneas apresentadas registou um número significativo de respostas na categoria *raramente*, o que se apresenta, aliás, em consonância com as respostas dadas pelos docentes que, recorde-se, afirmavam também não existir uma articulação entre AP e as diversas áreas curriculares.

2. Uma segunda conclusão a retirar dos inquéritos aos alunos prende-se com seis situações que estes consideraram verificar-se sempre em AP:

a) As sessões de AP são importantes no desenvolvimento das capacidades dos alunos.
b) Em AP desenvolvem-se actividades interessantes.
c) Em AP são disponibilizados os instrumentos de trabalho necessários.
d) Os trabalhos em AP são realizados em grupo.
e) Existe motivação dos professores para acompanhar as sessões de AP.
f) Em AP são realizados diversos momentos de avaliação.

Torna-se curioso verificar que a questão dos instrumentos de trabalho (alínea c)) aparecia também como uma das situações que os alunos afirmavam raramente acontecer. Cremos, contudo, não haver contradição pois, tal como o havíamos referido anteriormente, nesta alínea não se registou um número significativo de respostas na categoria *raramente*, ao contrário do que se observou na categoria *sempre* (Quadro 24).

3. Como último tópico a destacar, referimo-nos a duas questões gerais que se prendem com a operacionalização da AP e com as quais a maioria dos alunos concordou.

a) A AP deveria ser opcional.
b) A AP está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual.

Todavia, em todas se comprovou existir evidência estatística para se afirmar que os alunos do 2º ciclo têm uma percepção mais favorável da AP do que os alunos do 3º ciclo. Efectivamente, verificou-se que a variável *ano recodificado* (2º e 3º ciclos)

estava associada às opções de resposta dos alunos. De facto, os alunos do 3º ciclo foram aqueles que mais concordaram com a ideia expressa na primeira alínea (A AP deveria ser opcional) e que mais discordaram com a ideia expressa na segunda, tendo, por isso, uma percepção desfavorável face à implementação da AP, ao contrário dos alunos do 2º ciclo.

CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o nosso trabalho, pudemos perceber que a introdução da área curricular não disciplinar de Área de Projecto se apresenta, no plano teórico, com potencialidades inequívocas. Efectivamente, ao assumir como prioridade promover a articulação dos saberes das diversas áreas curriculares, a AP configura-se como área transversal e integradora das aprendizagens disciplinares (produção de conhecimento mobilizável). Contrária à perspectiva do currículo segmentado por áreas disciplinares, quase estanques, a AP pressupõe, então, uma mudança nas relações dos professores com os alunos e com o currículo. A adopção de metodologias de projecto centradas no trabalho colaborativo dos professores implica, consequentemente, uma nova mentalidade curricular, tendo sempre por objectivo último a promoção da qualidade das aprendizagens. Neste sentido, a AP inova na forma como a escola pode trabalhar o currículo, promovendo a interligação entre teoria e prática, a troca de experiências e saberes, as metodologias que respondam a diferentes ritmos de aprendizagem (trabalho de projecto) e ultrapassando, inclusive, os possíveis constrangimentos provocados pelas quatro paredes da sala de aula (interacção com o meio).

Assim, no nosso estudo de caso, procurámos perceber qual o contributo das políticas educativas estabelecidas no Decreto-Lei 6/2001 na forma de trabalhar o currículo, concretamente na transversalidade e contextualização do saber em AP e, simultaneamente, identificar potencialidades e constrangimentos que se verificam na operacionalização desta ACND.

Nesse sentido, formulámos três hipóteses que nos serviram de orientação para a nossa investigação e que agora confrontamos com os dados recolhidos, fundamentalmente, através dos inquéritos por questionário aplicados a alunos e professores.

Assim, a primeira das hipóteses estabelecidas era: "As actividades desenvolvidas em Área de Projecto permitem aos alunos, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, desenvolver competências que se reflectem no seu desempenho, nas áreas curriculares disciplinares". Observando as respostas dadas pelos alunos, constatou-se que, por um lado, os materiais

produzidos nas sessões de AP não são utilizados, de um modo geral, como recursos nas diversas disciplinas. Por outro lado, embora reconheçam a AP como importante para desenvolverem as suas capacidades, os alunos responderam, maioritariamente, que ela não contribui para melhorarem o seu desempenho nas diversas áreas curriculares disciplinares. Por seu turno, os docentes inquiridos consideraram que o contributo dado pela AP era fraco na articulação das aprendizagens nas diversas disciplinas, na melhoria do desempenho dos alunos, na produção de materiais passíveis de serem utilizados nas diversas disciplinas e, inclusivamente, na promoção do trabalho colaborativo entre os professores. Importa salientar também que os professores reconheceram, ainda, que sobretudo os Departamentos, os Grupos de Docência e Conselhos de Directores de Turma apresentam um fraco envolvimento na dinamização dos trabalhos de AP. Como última nota sobre a articulação entre a AP e as restantes ACD e o seu contributo no desenvolvimento das competências dos alunos com reflexo no seu desempenho nas diversas disciplinas, pensamos ser relevante registar que em termos de avaliação de final de período (1º e 2º períodos do presente ano lectivo – 2006/2007) os alunos alcançam resultados muito positivos na AP, com taxas de sucesso quase sempre superiores aos 90%, o que claramente não se verifica nas ACD.

Face ao exposto, refutamos a Hipótese 1, visto ter-se observado que as actividades desenvolvidas em Área de Projecto, de acordo com as respostas dadas pelos alunos e professores, não contribuem, pelo menos de forma significativa, para o desenvolvimento de competências que se reflictam no desempenho dos alunos nas diversas disciplinas.

Relativamente à segunda hipótese, "As sessões de Área de Projecto promovem actividades que respondem aos interesses e necessidades dos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico", verificámos que os dados recolhidos não nos permitem uma conclusão peremptória. De facto, observou-se que os alunos do 2º ciclo têm uma percepção favorável face às actividades desenvolvidas nas sessões de AP, contrariamente ao que se verificou com os alunos do 3º ciclo. Por diversas vezes, pudemos comprovar haver evidência estatística para o afirmar, tal como aconteceu com as seguintes questões: "A AP responde aos teus interesses e/ou necessidades", "A AP deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva" e "A AP está a ser implementada com sucesso".

Quanto aos professores, embora reconheçam o forte contributo dado pela AP, nomeadamente, em factores como o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, da sua criatividade e autonomia, das competências para trabalhar em grupo e da utilização das TIC, consideram, todavia, que o grau de envolvimento dos discentes nas actividades

desenvolvidas nas sessões de AP é apenas mediano, referindo, inclusivamente, a fraca motivação dos discentes como um dos factores que mais constrangem a concretização dos objectivos da AP.

Entendemos, portanto, que os dados recolhidos não são suficientemente esclarecedores para afirmarmos que a AP responde, ou não, aos interesses e necessidades dos alunos. Ficou, contudo, claro que o grau de satisfação dos alunos do 2º ciclo, no que toca ao envolvimento que as sessões de AP lhes proporcionam, é maior que o dos alunos do 3º ciclo. Na verdade, a maioria dos discentes do 2º ciclo respondeu sentir-se sempre envolvida, enquanto que os alunos do 3º ciclo responderam, maioritariamente, *às vezes*. Sendo assim, podemos afirmar que os alunos do 3º ciclo têm uma percepção mais desfavorável desta ACND. Uma possível explicação para esta discrepância de respostas prende-se, provavelmente, com a ausência de par de docência no 3º ciclo, factor indicado pelos professores como fortemente limitativo para a concretização dos objectivos da AP, algo que os alunos também reconheceram.

A terceira e última hipótese por nós formulada, "Os processos e instrumentos associados à concretização da Área de Projecto apresentam dificuldades de operacionalização que comprometem a valorização de novos e diversos conceitos de aluno e de conhecimento, preconizados pelo Decreto-Lei nº6/2001, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico", é a única que, pelos dados observados, se confirma.

Com efeito, os docentes inquiridos reconhecem que existem, de facto, diversos factores fortemente limitativos que constrangem a implementação da AP. De entre eles, assumem especial destaque a falta de recursos e instrumentos de trabalho. A ausência de orientações programáticas, bem como de práticas de trabalho colaborativo surgem também como fortes limitações assinaladas pelos professores.

Quanto aos alunos, consideram ter ao seu dispor instrumentos de trabalho (computadores, material de apoio diverso…) para a realização dos trabalhos em AP, considerando, inclusivamente, que esta está a ser implementada com sucesso, apesar de uma percentagem significativa admitir que a AP possa ser uma área curricular de carácter opcional. Destaque-se, contudo, mais uma vez que as respostas divergiram consoante o ciclo de escolaridade, sendo que os alunos do 3º ciclo apresentam um maior nível de discordância, relativamente ao sucesso da implementação da AP.

Todavia, cerca de 80% dos docentes, quando inquiridos sobre o sucesso da implementação desta ACND, discorda, em parte ou em absoluto, com a ideia de que a AP esteja a ser implementada com sucesso. Consideram também que a situação actual não

deve ser mantida, havendo uma percentagem significativa (48% aproximadamente) que admite a possibilidade da AP ser extinta ou, em alternativa, integrada noutras áreas curriculares. Em suma, se alguma conclusão geral nos parece importante destacar, essa prende-se com o elevado grau de insatisfação dos docentes face à implementação da AP, apesar de reconhecerem, em diversas situações, as potencialidades associadas a esta ACND.

Podemos então concluir que na Escola EB 2,3 do Pinhal não está ainda assumida a nova mentalidade curricular preconizada pelo Decreto-Lei 6/2001, concretamente no que toca ao trabalho colaborativo e à integração dos diversos saberes disciplinares em AP. Apesar da motivação dos professores desta ACND, reconhecida pelos alunos, verifica-se que na prática estes docentes estão *abandonados à sua sorte*, mantendo-se alheados das sessões de AP os restantes professores e, consequentemente, o restante currículo. O risco de *disciplinarização* das ACND, de que nos fala Paulo Abrantes (Abrantes *et al*, 2002), parece pois confirmar-se, acarretando, necessariamente, um empobrecimento dos projectos desenvolvidos e comprometendo a transversalidade e interdisciplinaridade de que se reveste concretamente a AP.

Todos sabemos que em Educação não existem fórmulas mágicas. Cremos, contudo, que se poderia intervir, fundamentalmente, em três factores de forma a inverter a tendência observada no modo como a AP está a ser implementada na Escola EB 2,3 do Pinhal, a saber:

1. **Formação do Pessoal Docente** – Na verdade, pudemos constatar que apenas uma minoria dos professores obteve alguma formação em AP. Sem o devido entendimento das finalidades desta ACND, dificilmente se conseguirá romper com práticas docentes tradicionalistas, assentes na transmissão de informação previamente prescrita em programas (currículo formal). Parece-nos, em suma, premente que sejam desenvolvidas acções de sensibilização / formação junto do corpo docente, pois "não há inovações e mudanças na planificação e implementação de um currículo sem o correspondente «desenvolvimento profissional dos docentes»" (Vilar *et al*, 1995, p.62).

2. **Planificação das actividades a desenvolver em AP** – Há que reconhecer que os professores convivem, ainda, com alguma dificuldade com a ausência de orientações programáticas, algo reconhecido pelos docentes como um factor

limitativo na concretização dos objectivos da AP. Seria, portanto, de considerar um maior envolvimento dos órgãos de gestão curricular (Conselho Pedagógico, Departamentos, Conselhos de Docência) no planeamento que se possa realizar no âmbito da AP, sem que tal se constitua como limitação da autonomia do desenvolvimento dos problemas ou temas de pesquisa/intervenção. Estes órgãos deveriam também atender e concretizar as orientações preconizadas pelo próprio Projecto Educativo da Escola onde se sugere o incremento do trabalho de projecto, assumido como estratégia de aprendizagem a desenvolver, visando a melhoria da qualidade educativa. Neste documento, valorizam-se também os domínios do *saber ser* e do *saber aprender*. Assim, impõe-se um trabalho colaborativo na articulação dos saberes das diversas disciplinas, de forma a alterar o paradigma assente numa forma de trabalhar individualmente um currículo prescrito, mais imposto e segmentado. Por fim, sugere-se a recuperação da figura do coordenador de AP, que funcionaria como elo de ligação entre os professores que acompanham as sessões desta ACND.

3. **Avaliação da Área de Projecto** – Através dos inquéritos aplicados aos docentes e alunos, observámos, sobretudo através das respostas dos professores, que a AP é pouco valorizada pelos alunos e que a sua implementação não está a ser bem sucedida. Na verdade, torna-se necessário, inverter esta situação, procurando valorizar-se na prática educativa diária a AP, solucionando-se problemas relacionados, por exemplo, com os recursos e instrumentos necessários ao desenvolvimento do trabalho de projecto. Porém, acreditamos ser a avaliação um dos factores determinantes na credibilidade da AP. Considerada um elemento integrante e regulador da prática educativa, a avaliação em AP deve assumir-se de forma contínua e rigorosa. Menosprezar a avaliação da AP é, sem dúvida, o primeiro passo para a sua *descredibilização*. Embora não seja uma disciplina, importa frisar que esta tem efeito na progressão/retenção do aluno, pelo disposto no nº58 e nº61 do Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro. Por essa razão, uma Circular de 11 de Maio de 2007, emitida pela Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, esclarece a obrigatoriedade da realização de Exames de Equivalência à frequência para o 3º ciclo do Ensino Básico à Área de Projecto, tal como acontece com as diversas áreas curriculares disciplinares.

Como últimas notas da nossa investigação, conclui-se que a Área de Projecto e a sua contextualização curricular apresenta, ainda, constrangimentos que limitam as potencialidades que lhe são reconhecidas. Como o referimos anteriormente, as mudanças encontram sempre resistência nas práticas instituídas. Todavia, a nova mentalidade codificada num paradigma curricular centrado nas competências assume-se como uma inevitabilidade para que a escola possa ser mais valorizada pela sociedade actual. Perante os novos desafios, colocados por uma sociedade em acelerada mutação, a Escola deverá ser capaz de acompanhar esta realidade que exige um saber renovado em permanente actualização. No dizer de Natércio Afonso, importa actualmente "ajudar o aluno a gerir o seu próprio processo educativo, pelo que o paradigma transmissivo, ainda hoje dominante, não tem lugar na escola da sociedade educativa do futuro" (Afonso, 2007, p.23). Acreditamos que a Área de Projecto personifica esta nova mentalidade curricular que permitirá reconceptualizar e valorizar o novo papel da escola.

Ao professor, operário e arquitecto do currículo (Pacheco, 2001), cumpre promover essa mudança. Porém, como nos é referido na nota introdutória de *Os Professores em Tempos de Mudança*, "as suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração" (Hargreaves, 1998, p.9) são factores que podem influenciar a prática educativa e, consequentemente, a operacionalização de qualquer reforma que se pretenda instituir.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P.; Figueiredo, C.; Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, N. (2007). "Uma Escola Pública promotora de Sentidos e de Aprendizagens". Revista Noesis, nº 69, 22-23.

Alonso, L.; Peralta, H.; Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível* [em linha]. Lisboa: Ministério da Educação: [consulta 17 Maio 2007]. Disponível em: (http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/ParecerGFC.pdf).

Alves, J. (1999). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 5ª ed. Porto: Edições ASA.

Arroteia, J. (1982). *Estudos de Educação Comparada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bell. J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1995). *As Inovações nas Escolas: um roteiro de projectos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bertrand. Y.; Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais. Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada – Na Escola Todos Somos Gestores*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa.

Cardoso, A. (2002). *A Receptividade à mudança e à inovação pedagógica – o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A.; Diogo, F.(2001). *Projecto Educativo*. 4ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação*. 4ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação – Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A.; Trindade, R. (2001). *Área de* Projecto – *Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA.

Costa, J. ; Melo, A. (1987). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª ed. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (coord.) (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 5ª ed. Porto: Edições ASA.

Departamento da Educação Básica (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Departamento da Educação Básica (2001). *Reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino – Competências Essenciais.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Diogo, F.; Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

Eurydice. *The Information Network on Education in Europe* [em linha]. [consulta 6 Mar. 2006]. Disponível em: http://www.eurydice.org.

Felizardo, D. (2002). *Área de Projecto – Cadernos Áreas Curriculares não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. (*et al*) (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill.

Formosinho, J. (*et al*) (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Foddy, W. (2002). *Como perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Gargaté, C.; Baleiro, O. (2002). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

Garrido, J. (*et al*) (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto: Edições ASA.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito*. 3ª Ed. Lisboa: Celta Editora.

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Grilo, E. (*et al*) (1994). *História de Portugal, 20 anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: McGraw-Hill.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. (org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

Leite, E.; Malpique, M.; Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E.; Malpique, M.; Santos, M. (1990). *Trabalho de Projecto: 1. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E.; Santos, M. (2004). *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: ME/Instituto de Inovação Educacional.

Lima, J. (2002). *As Cultura Colaborativas nas Escolas, Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas – 3º ciclo do ensino básico* (volume 1). Lisboa: Imprensa Nacional.

Morgado, A. (2005). *Educação Mudar é Possível*. Porto: Gradiva.

Morgado, J. (2000). *A (Des)construção da autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA

Morgado, J.; Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.

Moraes. M. (2005) "Paradigma Educacional Emergente". In Silva, R.; Silva, A. (org.) *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, pp.17-40.

Obin, J.; Cros, F. (1991). *Le projet d´établissement*. Paris: Hachette.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2004). *SPSS - Guia Prático de Utilização* Lisboa, Edições Sílabo.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.

Pessoa, F. (1972). *Obra Poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora.

Programme for International Student Assessment. *Resultados do Estudo Internacional (2003)* [em linha]. [consulta 6 Mar. 2006]. Disponível em: http://www.gave.pt.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A. (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2001). "Currículo e Política Educativa". In Freitas, C. (*et al*) *Gestão Flexível de Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora, pp.59-68.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Sarmento, M. (coord.) (2000). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. (2000). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, F. N. (1999). *Projecto Educativo. Teoria e Prática nas Escolas*. Lisboa: Texto Editora.

Vilar, A.; Leite, C.; Terrasêca, M. (1995). *O professor planificador*. 2ªed. Porto: Edições ASA.

Zabalda, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 7ª ed. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO

Portugal. Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portugal. Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

Portugal. Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto.

Portugal. Despacho 142/ME/90, de 17 de Agosto.

Portugal. Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho.

Portugal. Despacho 4848/97, de 30 de Julho.

Portugal. Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio.

Portugal. Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro.

Portugal. Despacho Normativo 30 / 2001, de 19 de Julho.

Portugal. Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Portugal. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Portugal. Ofício-Circular (68/06) emitido pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), em 28 de Dezembro de 2006 (Leccionação da Área de Projecto no Ensino Secundário).

Portugal. Circular nº10 / DSEE / 2007 (Exames de equivalência à frequência – 3º Ciclo do Ensino Básico), emitida pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007/05/11).

ANEXOS

ANEXO 1

Inquérito por questionário aos professores

Questionário aos professores

Este questionário, integrado num estudo na área da Planificação e Administração Escolar, tem por objectivo recolher informação, junto dos professores dos 2º e 3º ciclos, sobre a forma como a Área de Projecto está a ser implementada nesta escola. A resposta a este inquérito é confidencial, sendo que as informações obtidas se destinam, exclusivamente, ao estudo em curso. Responda com sinceridade, pois a sua opinião é muito importante. Desde já garantimos o anonimato dos dados recolhidos e agradecemos a sua colaboração.

---

1. Idade:

a) Menos de 30 anos ☐ b) De 30 a 40 ☐ c) De 41 a 50 ☐ d) Mais de 50 ☐

2. Género: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Habilitação académica / literária (grau mais elevado adquirido):

a) Curso médio ☐ b) Bacharelato ☐ c) Licenciatura ☐ d) Pós-graduação ☐

e) Mestrado ☐ f) Doutoramento ☐

4. Nível de ensino em que lecciona: 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐

5. Há quantos anos lecciona nesta escola?

a) Menos de 3 ☐ b) De 3 a 6 ☐ c) De 7 a 10 ☐ d) Mais de 10 ☐

6. Lecciona ou já leccionou Área de Projecto? Sim ☐ Não ☐

7. Participou já nalguma Acção de Formação dos professores para a Área de Projecto?

Sim ☐ Não ☐

8. Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização dos trabalhos de Área de Projecto:

	Grau de envolvimento				
	Nulo	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
a. Alunos.					
b. Conselho de Turma.					
c. Conselho Pedagógico.					
d. Coordenador de Área de Projecto.					
e. Departamentos.					
f. Conselho de Directores de Turma.					
g. Director de Turma.					
h. Grupos de docência.					
i. Pais e Encarregados de Educação.					
j. Professores das outras áreas curriculares não disciplinares.					
k. Professores que leccionam Área de projecto.					

9. Ordene de 1 a 7 (1 o mais utilizado; 7 o menos utilizado) o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos projectos:

	Frequência de utilização
a. Enciclopédias; livros científicos.	
b. Entrevistas / inquéritos.	
c. Internet.	
d. Jornais e revistas.	
e. Manuais escolares.	
f. Material audiovisual.	
g. Software.	

10. Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?

	Contributo				
	Nulo	Fraco	Médio	Forte	Muito forte
a. Desenvolver as orientações preconizadas no Projecto Educativo de Escola.					
b. Proporcionar um espaço onde se procure responder às necessidades e interesses dos alunos.					
c. Introduzir novas metodologias / actividades na sala de aula.					
d. Articular as aprendizagens das várias disciplinas.					
e. Melhorar o desempenho escolar dos alunos.					
f. Desenvolver a autonomia dos alunos.					
g. Permitir aos alunos utilizarem as tecnologias de informação e comunicação (T.I.C.) para pesquisa de informação.					
h. Aprender a metodologia de trabalho de projecto (concepção, realização e avaliação).					
i. Incutir nos alunos o gosto pela investigação.					
j. Desenvolver o espírito crítico dos alunos.					
k. Proporcionar troca de experiências e saberes.					
l. Desenvolver competências para trabalhar em grupo.					
m. Aumentar a criatividade dos trabalhos dos alunos.					
n. Proporcionar um espaço para revelar diferentes capacidades / aptidões dos alunos.					
o. Interagir com o meio onde a escola se insere.					
p. Desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos.					
q. Fazer ajustamentos no Projecto Curricular de Turma ao longo do ano.					
r. Utilizar os materiais criados na Área de Projecto nas áreas curriculares disciplinares.					
s. Promover o trabalho colaborativo entre os professores.					
t. Facilitar a adequação do currículo nacional à especificidade da escola.					

11. Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de Projecto?

	Limitação				
	Nula	Fraca	Média	Forte	Muito Forte
a. Pouca valorização da Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar.					
b. Elevado número de alunos por turma.					
c. Falta de recursos físicos adequados (salas, mesas de trabalho…).					
d. Falta de instrumentos de trabalho (computadores, materiais de apoio…).					
e. Ausência de orientações programáticas.					
f. Falta de orientações estratégicas ao nível do Plano Educativo de Escola.					
g. Falta de orientações estratégicas sobre a Área de Projecto ao nível do Plano Curricular de Escola (objectivos, estratégias, metodologias, actividades, temas…).					
h. Falta de orientações estratégicas ao nível do Projecto Curricular de Turma (objectivos, estratégias, metodologias, actividades, temas, actores…).					
i. Escassa articulação com os conteúdos das restantes áreas curriculares (disciplinas).					
j. Fraca motivação e envolvimento dos alunos.					
k. Indisciplina dos alunos.					
l. Fraca motivação dos professores para leccionar a Área de Projecto.					
m. Falta de formação contínua em Área de Projecto.					
n. Resistência à mudança / inovação por parte dos professores.					
o. Ausência de práticas de colaboração entre os professores desta área e os professores das restantes áreas curriculares disciplinares.					
p. Dificuldades dos professores trabalharem cooperativamente.					
q. Critérios de selecção dos professores da Área de Projecto.					
r. Ausência de par pedagógico no terceiro ciclo.					
s. Pouco tempo lectivo para a Área de Projecto.					
t. Dificuldades na construção / utilização de instrumentos de avaliação.					

12. Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto:

	Discordo em absoluto	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo em absoluto
a. A Área de Projecto deve articular-se com as restantes actividades da escola (clubes, visitas de estudo, planos de recuperação…).				
b. Deve existir uma efectiva coordenação entre professores de Área de Projecto no desenvolvimento dos trabalhos.				
c. A abordagem dos temas seleccionados deve relacionar-se com as restantes áreas curriculares disciplinares.				
d. Os materiais elaborados em Área de Projecto devem ser usados como recurso nas outras áreas curriculares disciplinares.				
e. A Área de Projecto deve ser configurada em função das expectativas de cada turma.				
f. A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser sugerida pelos professores do Conselho de Turma.				
g. A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria resultar da negociação entre alunos e professores.				
h. A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser proposto pelos alunos.				
i. A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser proposto pelo(s) professor(es) que lecciona(m) a Área de Projecto.				
j. A Área de Projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva.				
k. A Área de Projecto deveria ser opcional.				
l. A Área de Projecto deveria ser extinta ou, em alternativa, integrada noutras áreas curriculares.				
m. A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por um par pedagógico.				
n. Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras áreas curriculares disciplinares.				
o. Para a operacionalização da Área de Projecto, dever-se-iam criar guiões de trabalho com temas pré-definidos.				
p. A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual.				

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO 2

Inquérito por questionário aos alunos

Questionário aos alunos

Este questionário, integrado num estudo na área da Planificação e Administração Escolar, tem por objectivo recolher informação, junto dos alunos dos 2º e 3º ciclos, sobre a forma como a Área de Projecto está a ser implementada nesta escola. A resposta a este inquérito é confidencial, sendo que as informações obtidas se destinam, exclusivamente, ao estudo em curso.

Responde com sinceridade, pois a tua opinião é muito importante. Lembra-te que neste questionário não há respostas certas ou erradas. O que importa é a tua opinião.

---

1. **Ano que frequentas:** **5º** ☐ **6º** ☐ **7º** ☐ **8º** ☐ **9º** ☐

2. **Género:** Feminino ☐ Masculino ☐

3. **Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala, com uma cruz (X), a tua opção:**

	Sempre	**Às vezes**	**Raramente**
a. A selecção do tema a desenvolver em Área de Projecto é da responsabilidade do aluno/turma.			
b. A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades.			
c. Nas aulas de Área de Projecto, os alunos mostram-se motivados e empenhados.			
d. Em Área de Projecto, desenvolvem-se actividades interessantes.			
e. As aulas de Área de Projecto são importantes para desenvolveres as tuas capacidades.			
f. Sentes que os professores estão motivados para leccionar a Área de Projecto.			
g. A Área de Projecto permite-te utilizar as tecnologias de informação e comunicação (T.I.C.) para pesquisa de informação.			
h. Os trabalhos desenvolvidos em Área de Projecto permitem-te interagir com o meio onde a escola se insere.			
i. Os trabalhos de Área de Projecto são realizados em grupo.			
j. Os materiais produzidos em Área de Projecto são usados como recurso nas outras disciplinas.			
k. Para a realização dos trabalhos em Área de Projecto, tens ao teu dispor instrumentos de trabalho (computadores, material de apoio…).			
l. É realizada a auto e a hetero-avaliação dos trabalhos de Área de Projecto.			
m. Sentes-te envolvido(a) na concepção, realização e avaliação dos trabalhos de Área de Projecto.			

4. Ordena de 1 a 7 (1 o mais utilizado; 7 o menos utilizado) o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos teus trabalhos em Área de Projecto:

	Frequência de utilização
h. Enciclopédias; livros científicos.	
i. Entrevistas / inquéritos.	
j. Internet.	
k. Jornais e revistas.	
l. Manuais escolares.	
m. Material audiovisual.	
n. Software.	

5. Assinala, com uma cruz (X), a tua opinião sobre a Área de Projecto:

	Discordo	**Concordo**	**Não tenho opinião**
a. A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por dois professores.			
b. Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras disciplinas.			
c. A Área de Projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva (número de horas semanais).			
d. A Área de Projecto contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho nas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês…).			
e. A Área de Projecto deveria ser opcional.			
f. A Área de Projecto deveria ser extinta.			
g. A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual.			

Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO 3

Plano da Investigação - Quadro conceptual

PLANO DA INVESTIGAÇÃO - QUADRO CONCEPTUAL

Tema: Área de Projecto e Contextualização Curricular: Potencialidades e Constrangimentos.		
Pergunta de partida: A área curricular não disciplinar de Área de Projecto contribui para uma efectiva promoção da transversalidade e contextualização do saber?		
Hipóteses	**Instrumentos de recolha de dados**	
	Questionário aos professores	**Questionário aos alunos**
• **H1** As actividades desenvolvidas em Área de Projecto permitem aos alunos, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, desenvolver competências que se reflectem no seu desempenho nas áreas curriculares disciplinares.	**Q. 8 - Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização dos trabalhos de Área de Projecto:** **b.** Conselho de Turma. **e.** Departamentos. **h.** Grupos de docência. **j.** Professores das outras áreas curriculares não disciplinares. **k.** Professores que leccionam Área de projecto. **Q. 9 - Ordene de 1 a 7 (1 mais utilizado; 7 menos utilizado), o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos projectos:** **a.** Enciclopédias; livros científicos. **b.** Entrevistas / inquéritos. **c.** Internet. **d.** Jornais e revistas. **e.** Manuais escolares. **f.** Material audiovisual. **g.** Software.	**Q. 3 - Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala, com uma cruz (X). a tua opção:** **b.** A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades. **e.** As aulas de Área de Projecto são importantes para desenvolveres as tuas capacidades. **j.** Os materiais produzidos em Área de Projecto são usados como recurso nas outras disciplinas. **Q. 4 - Ordena de 1 a 7 (1 mais utilizado; 7 menos utilizado), o tipo de recursos mais usados na recolha de informação para a realização dos projectos:** **a.** Enciclopédias; livros científicos. **b.** Entrevistas / inquéritos. **c.** Internet. **d.** Jornais e revistas. **e.** Manuais escolares. **f.** Material audiovisual. **g.** Software.

	Q. 10 - Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores? **c.** Introduzir novas metodologias / actividades na sala de aula. **d.** Articular as aprendizagens das várias disciplinas. **e.** Melhorar o desempenho escolar dos alunos. **g.** Permitir aos alunos utilizarem as tecnologias de informação e comunicação (T.I.C.) para pesquisa de informação. **h.** Aprender a metodologia de trabalho de projecto (concepção, realização e avaliação). **k.** Proporcionar troca de experiências e saberes. **l.** Desenvolver competências para trabalhar em grupo. **p.** Desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos. **q.** Fazer ajustamentos no Projecto Curricular de Turma ao longo do ano. **r.** Utilizar os materiais criados na Área de Projecto nas áreas curriculares disciplinares. **s.** Promover o trabalho colaborativo entre os professores. **Q. 11 - Qual o grau de intensidade dos factores que se seguem que, na sua opinião, limitam a concretização dos objectivos da Área de Projecto?** **h.** Falta de orientações estratégicas ao nível do Projecto Curricular de Turma (objectivos, estratégias, metodologias, actividades, temas, actores…). **i.** Escassa articulação com os conteúdos das restantes áreas curriculares disciplinares. **o.** Ausência de práticas de colaboração entre os professores desta área e os professores das restantes áreas curriculares disciplinares. **p.** Dificuldades dos professores trabalharem cooperativamente.	**Q. 5 – Assinala, com uma cruz (X), a tua opinião sobre a Área de Projecto:** **b.** Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras disciplinas. **d.** A Área de Projecto contribui para os alunos melhorarem o seu desempenho nas diversas disciplinas.

	Q. 12 - Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto? **a.** A Área de Projecto deve articular-se com as restantes actividades da escola (clubes, visitas de estudo, planos de recuperação…). **c.** A abordagem dos temas seleccionados deve relacionar-se com as restantes áreas curriculares disciplinares. **d.** Os materiais elaborados em Área de Projecto devem ser usados como recurso nas outras áreas curriculares disciplinares. **n.** Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras áreas curriculares disciplinares.	

• **H2** As sessões de Área de Projecto promovem actividades que respondem aos interesses e necessidades dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.	**Q. 1 (II) - Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização dos trabalhos de Área de Projecto:** **a.** Alunos. **Q. 10. Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?** **b.** Proporcionar um espaço onde se procure responder às necessidades e interesses dos alunos. **f.** Desenvolver a autonomia dos alunos. **i.** Incutir nos alunos o gosto pela investigação. **j.** Desenvolver o espírito crítico dos alunos. **m.** Aumentar a criatividade dos trabalhos dos alunos. **n.** Proporcionar um espaço para revelar diferentes capacidades / aptidões dos alunos. **o.** Interagir com o meio onde a escola se insere. **t.** Facilitar a adequação do currículo nacional à especificidade da escola. **Q. 12 - Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto?** **e.** A Área de Projecto deve ser configurada em função das expectativas de cada turma. **f.** A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser sugerida pelos professores do Conselho de Turma.	**Q. 3 - Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala, com uma cruz (X). a tua opção:** **a.** A selecção do tema a desenvolver em Área de Projecto é da responsabilidade do aluno / turma. **b.** A Área de Projecto responde aos teus interesses e/ou necessidades. **c.** Nas aulas de Área de Projecto, os alunos mostram-se motivados e empenhados. **d.** Em Área de Projecto, desenvolvem-se actividades interessantes. **h.** Os trabalhos desenvolvidos em Área de Projecto permitem-te interagir com o meio onde a escola se insere. **m.** Sentes-te envolvido(a) na concepção, realização e avaliação dos trabalhos de Área de Projecto. **Q. 5 – Assinala, com uma cruz (X), a tua opinião sobre a Área de Projecto:** **g.** A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual.

	g. A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria resultar da negociação entre alunos e professores. **h.** A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser proposto pelos alunos. **i.** A selecção do tema a tratar em Área de Projecto deveria ser proposto pelo(s) professor(es) que lecciona(m) a Área de Projecto.	

• **H3** Os processos e instrumentos associados à concretização da Área de Projecto apresentam dificuldades de operacionalização que comprometem a valorização do conhecimento que o aluno vai adquirindo e o desenvolvimento de competências que o permitam manipular.	**Q. 7 - Participou já em algum tipo de iniciativa de sensibilização e formação dos professores para a Área de Projecto?** **Q. 8 - Indique o grau de envolvimento dos seguintes agentes para a dinamização dos trabalhos de Área de Projecto:** **a.** Alunos. **b.** Conselho de Turma. **c.** Conselho Pedagógico. **d.** Coordenador de Área de Projecto. **e.** Departamentos. **f.** Conselho de Directores de Turma. **g.** Grupos de docência. **h.** Director de Turma. **i.** Pais e Encarregados de Educação. **j.** Professores das outras áreas curriculares não disciplinares. **k.** Professores que leccionam Área de projecto. **Q. 10. Na sua opinião, qual o contributo dado pela Área de Projecto nos seguintes factores?** **a.** Desenvolver as orientações preconizadas no Projecto Educativo de Escola. **q.** Fazer ajustamentos no Projecto Curricular de Turma ao longo do ano. **s.** Promover o trabalho colaborativo entre os professores.	**Q. 3 - Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala, com uma cruz (X). a tua opção:** **f.** Sentes que os professores estão motivados para leccionar a Área de Projecto. **g.** A Área de Projecto permite-te utilizar as tecnologias de informação e comunicação (T.I.C.) para pesquisa de informação. **i.** Os trabalhos de Área de Projecto são realizados em grupo. **k.** Para a realização dos trabalhos em Área de Projecto, tens ao teu dispor instrumentos de trabalho. **l.** É realizada a auto e hetero-avaliação dos trabalhos de Área de Projecto. **Q. 5 – Assinala, com uma cruz (X), a tua opinião sobre a Área de Projecto:** **a.** A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por dois professores. **c.** A Área de Projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva. **e.** A Área de Projecto deveria ser opcional. **f.** A Área de Projecto deveria ser extinta. **g.** A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo por isso manter-se a situação actual.

	Q. 11 - Qual o grau de intensidade, dos factores que se seguem, que na sua opinião limitam a concretização dos objectivos da Área de Projecto? **a.** Pouca valorização da Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar. **b.** Elevado número de alunos por turma. **c.** Falta de recursos físicos adequados (salas, mesas de trabalho…) **d.** Falta de instrumentos de trabalho (computadores). **e.** Ausência de orientações programáticas. **f.** Falta de orientações estratégicas ao nível do Plano Educativo de Escola (P.E.E.). **g.** Falta de orientações estratégicas ao nível do Plano Curricular de Escola (P.C.E.). **h.** Falta de orientações estratégicas ao nível do Projecto Curricular de Turma (P.C.T.). **i.** Escassa articulação com os conteúdos das restantes áreas curriculares disciplinares. **j.** Fraca motivação e envolvimento dos alunos. **k.** Indisciplina dos alunos. **l.** Fraca motivação dos professores para leccionar a Área de Projecto. **m.** Falta de formação contínua em Área de Projecto. **n.** Resistência à mudança / inovação por parte dos professores. **o.** Ausência de práticas de colaboração entre os professores desta área e os professores das restantes áreas curriculares disciplinares. **p.** Dificuldades dos professores trabalharem cooperativamente. **q.** Critérios de selecção dos professores da Área de Projecto. **r.** Ausência de par pedagógico no terceiro ciclo. **s.** Pouco tempo lectivo para a Área de Projecto.	

	t. Dificuldades na construção / utilização de instrumentos de avaliação. **Q. 12 - Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à operacionalização da Área de Projecto?** **b.** Deve existir uma efectiva coordenação entre professores de Área de Projecto no desenvolvimento dos trabalhos. **j.** A Área de projecto deveria ser mais valorizada, atribuindo-se-lhe maior carga lectiva. **k.** A Área de Projecto deveria ser opcional. **l.** A Área de Projecto deveria ser extinta ou, em alternativa, integrada noutras áreas curriculares. **m.** A Área de Projecto deveria, também no 3º ciclo, ser leccionada por um par pedagógico. **n.** Deveria haver uma maior articulação entre a Área de Projecto e as outras áreas curriculares disciplinares. **o.** Para a operacionalização da Área de Projecto, dever-se-iam criar guiões de trabalho com temas pré-definidos. **p.** A Área de Projecto está a ser implementada com sucesso, devendo-se por isso manter a situação actual.	