



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**A emergência da Área de Projeto no currículo do Ensino
Básico: expetativas, contributos e desafios**

Maria Alice das Dores Ramos Frade

Lisboa, 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**A emergência da Área de Projeto no currículo do Ensino
Básico: expectativas, contributos e desafios**

Maria Alice das Dores Ramos Frade

**Dissertação apresentada para a obtenção de grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica**

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Dedico este estudo a uma *estrelinha* que brilha algures no céu:
a minha mãe!

Agradecimentos

O meu obrigado sentido, a todos aqueles que com o seu apoio incondicional me fizeram acreditar que chegaria ao fim desta caminhada.

- À Prof. Doutora **Maria Ivone Gaspar**, pela sua total disponibilidade, pelo estímulo e apoio que demonstrou em todos os momentos difíceis, que atravessei. Porque sem o seu profissionalismo, dedicação e amizade este trabalho não teria sido possível. O meu profundo e sentido agradecimento.
- À minha família que de uma forma carinhosa me alimentou este sonho e colaborou para que se tornasse realidade.
- Às minhas amigas Alice Melão, Célia Marteleira e Júlia Vidal que de uma forma especial me acompanharam, questionaram e aconselharam de forma sempre enriquecedora e oportuna.
- A todos os colegas do mestrado com quem “a distância” mantive sempre contacto e que sempre me apoiaram e incentivaram neste projeto de formação.
- À Dra Liberdade Almeida, secretária do Departamento de Educação e Ensino à distância do Mestrado de Supervisão Pedagógica, pela disponibilidade e apoio sempre demonstrados.

“Não importa o tamanho dos obstáculos, mas o tamanho da motivação que temos para os superar”

August Cury

Resumo

Este estudo focaliza-se nas áreas curriculares não disciplinares que integram o plano de estudos do segundo ciclo do ensino básico (6º ano) e direciona-se para a Área de Projeto. Assume como pressuposto o currículo flexível, destinado a aprendizagens não formais, e enfatiza o desenvolvimento de competências. A opção pela Área de Projeto justifica-se pela sua transversalidade e abertura à articulação de saberes.

Trata-se de um estudo de caso múltiplo (dois casos) na perspetiva da comparação entre duas escolas do ensino básico: a escola A na rede de ensino privado e a escola B na rede de ensino público. Os dois casos foram abordados através de duas técnicas de investigação. Uma delas, a de análise documental, debruçou-se sobre os Projetos Educativos, os Projetos Curriculares de Escola e os Relatórios Finais das turmas envolvidas neste estudo, procurando os registos significativos para o tema em estudo. A outra técnica, inquérito por questionário, foi aplicada a alunos e docentes de seis turmas de ambas as escolas, visando a recolha de opinião daqueles que naturalmente estão envolvidos nos projetos.

A opção por uma metodologia mista, associando os paradigmas qualitativo e quantitativo, parece ser a mais aconselhável à natureza do objeto de estudo. As técnicas utilizadas para o tratamento e análise dos resultados obtidos procuram estar em consonância com os objetivos da investigação, na procura da relevância da perceção do modo como esta Área se afirma e articula numa dualidade de contextos. Permitem, também, verificar se a mesma Área contribuía com algo de inovador para o plano de estudos, identificando e justificando aspetos daí decorrentes, nomeadamente possíveis constrangimentos e/ou potencialidades.

Por último, inferem-se algumas conclusões e lançam-se desafios não deixando de problematizar a extinção desta Área, numa ESCOLA qualificada, repetidamente de *inclusiva*, onde os Projetos continuam a desempenhar um papel fundamental na organização curricular e apontam como prioridade o desenvolvimento de competências na formação integral dos alunos.

Palavras-chave – currículo, organização curricular, projeto, trabalho de projeto, competência.

Abstract

This study is focused on curricular areas which aren't considered specific subjects and which are part of the study plan for the 6th form in the Portuguese school system: more precisely, *Área de Projeto* (Project Area). It is based on the idea of a flexible curriculum, which means to promote non-formal learning processes with a strong emphasis on the development of skills. Its transversality and the possibility for the interknitting of knowledge justifies our choice.

It is a multiple case study (two cases) in a comparative perspective between two basic education schools: school A is a school that belongs to the private schooling offer and school B to the national public schooling system. Both cases were approached using two investigation techniques. One was the documental analysis of the educational projects, the curricular projects of each school and the final reports of each class involved in the study, thus including all the documental data which are significant for the study. The other technique is the use of questionnaires applied to the pupils and teachers of the six classes from both schools, thus trying to get the opinion of all the naturally involved in the projects.

The mixed methodology, joining the quantitative and the qualitative paradigms, seems to be the most adequate for this object of study. The techniques used for the treatment and analysis of the results try to be appropriate for the investigation objectives, looking for the relevance of this Area in two different contexts. They also allow to verify if the Area made an innovative contribution to the study plan, by identifying and justifying the subsequent aspects, mainly possible constraints and potentials.

Finally, some conclusions are drawn and challenges are launched, questioning the extinction of this Area, in a SCHOOL which is constantly considered to be *inclusive*, where projects continue to play a fundamental role in the organization of the curriculum and point at the improvement of skills as a priority for the complete development of the pupils.

Key-words: curriculum, organization of the curriculum, project, project work, skill

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- Enquadramento teórico	6
CAPÍTULO 1 - Conceitos fundamentais	7
1.1 Currículo.....	7
1.2 Projeto	13
1.3 Competência.....	17
CAPÍTULO 2 - Área de Projeto: Que significado no Ensino Básico?.....	21
2.1 (Re)organização Curricular e suas implicações	22
2.2 Flexibilidade Curricular	27
PARTE II- Configuração e Aplicação do Estudo.....	29
CAPÍTULO 1- Formulação do problema e objetivos científicos da investigação	31
1.1 O problema.....	31
1.2 Objetivos da Investigação	31
CAPÍTULO 2- Contexto da investigação.....	33
2.1 Espaço	33
2.1.1 Escola A - Privada.....	33
2.1.2 Escola B - Pública	34
2.2 População	35
2.2.1 Escola A - Privada.....	35
2.2.2 Escola B – Pública.....	36
CAPÍTULO 3 - Procedimentos metodológicos.....	37
3.1 Design da investigação.....	37
3.2 Técnicas e instrumentos de investigação	40
CAPÍTULO 4- Resultados	47
4.1 Análise e interpretação de documentos.....	47
4.2 Análise e interpretação dos resultados dos questionários	61

CONCLUSÕES	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	133

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Representação gráfica da percentagem do número de inquiridos, de acordo com a população e espaço representado.	62
Gráfico 2 - Representação gráfica da distribuição dos alunos inquiridos pelas respetivas turma/escola frequentadas.	63
Gráfico 3 - Representação gráfica da distribuição dos alunos inquiridos, de acordo com a população e espaço representado, no que respeita à variável idade.	63
Gráfico 4 - Representação gráfica da distribuição dos alunos inquiridos de acordo com a população e espaço representado, no que respeita à variável sexo.	64
Gráfico 5 - Representação percentual da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas frequentadas.	64
Gráfico 6 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita à variável idade.	65
Gráfico 7 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita à variável sexo.	65
Gráfico 8 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita ao grupo de docência a que pertencem.	66
Gráfico 9 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita ao tempo de serviço.	67
Gráfico 10 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos cargos desempenhados.	69
Gráfico 11 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às áreas curriculares disciplinares lecionadas.	70
Gráfico 12 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos. de acordo com o espaço representado, no que respeita às áreas curriculares lecionadas	70
Gráfico 13 - Representação gráfica de frequência das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à leção de AP.	72

Gráfico 14 - Representação gráfica de frequência das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às orientações, à formação, ao par pedagógico e à planificação em AP.....	74
Gráfico 15 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com a população e espaço representado, no que respeita ao espaço destinado a lecionar AP.	77
Gráfico 16 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com a população e espaço representado, no que respeita aos espaços utilizados para lecionar AP.	78
Gráfico 17- Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos de acordo com o espaço representado, no que respeita à adequação do espaço utilizado em AP.	80
Gráfico 18 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo o espaço representado, no que respeita às razões da desadequação do espaço utilizado em AP.	81
Gráfico 19 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos espaços utilizados em AP.....	83
Gráfico 20 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos equipamentos e materiais disponíveis para trabalhar em AP.	85
Gráfico 21 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos equipamentos e materiais utilizados em AP.	86
Gráfico 22 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao número de equipamentos e materiais utilizados em AP.	88
Gráfico 23 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à qualidade dos equipamentos e materiais utilizados em AP.	90
Gráfico 24 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à falta de equipamentos e materiais para utilizar em AP.	91

Gráfico 25 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao espaço utilizado habitualmente em AP.	92
Gráfico 26 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à adequação dos espaços utilizados em AP.	94
Gráfico 27- Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às razões assinaladas para a desadequação dos espaços utilizados em AP.	95
Gráfico 28 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à adequação da carga horária de AP.	96
Gráfico 29 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às razões assinaladas para a não adequação da carga horária de AP.	97
Gráfico 30 -Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao grau de relevância dos equipamentos e materiais utilizados em AP.	99
Gráfico 31 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao registo do sumário em AP.	101
Gráfico 32 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao local onde regista o que é realizado na aula de AP.	102
Gráfico 33 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às atividades/projetos desenvolvidos em AP.	105
Gráfico 34 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita a quem propõe os temas trabalhados em AP.	107
Gráfico 35 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às disciplinas implicadas no trabalho desenvolvido em AP.	111

Gráfico 36 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às fontes utilizadas no trabalho realizado em AP.	112
Gráfico 37 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos locais de pesquisa privilegiados em AP.	114
Gráfico 38 – Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao formato e frequência de apresentação do trabalho realizado em AP.	116
Gráfico 39 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às metodologias utilizadas no trabalho realizado em AP.	118
Gráfico 40 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos locais de apresentação/divulgação do trabalho realizado em AP.	119
Gráfico 41 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos momentos de autoavaliação em AP.	121
Gráfico 42 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às aprendizagens mobilizadas no trabalho realizado em AP.	123
Gráfico 43 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos de acordo com o espaço representado, no que respeita à importância de AP no desenvolvimento das competências exigidas no final do ensino básico.	124

Índice de Quadros

Quadro 1 - Projeto Gestão Flexível do Currículo - Reorganização Curricular	24
Quadro 2 - Síntese comparativa de alguns dados sobre os espaços onde se desenvolveu o estudo.....	33
Quadro 3 - Síntese comparativa de alguns dados sobre a população dos espaços onde se desenvolveu o estudo.....	35

Lista de Siglas e Acrónimos

AP	Área de Projeto
CD	Coordenador de Departamento
CDE	Coordenador do Desporto Escolar
CDT	Coordenador dos Diretores de Turma
CN	Ciências da Natureza
CPM	Coordenador do Plano da Matemática
DT	Diretor de Turma
DG	Delegado de grupo ¹
EA	Estudo Acompanhado
EF	Educação Física
EM	Educação Musical
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
EVT	Educação Visual e Tecnológica
FC	Formação Cívica
HGP	História e Geografia de Portugal
LE	Língua Estrangeira ²
ITIC	Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação
LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática
MCE	Membro do Conselho Executivo
MCP	Membro do Conselho Pedagógico
ME	Ministério da Educação
NAC	Novas Áreas Curriculares
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PEE	Projeto Educativo de Escola
PTE	Plano Tecnológico de Educação

¹ Cargo também designado por subcoordenador (Escola B)

² Inglês

INTRODUÇÃO

Uma das características da sociedade contemporânea é a mutabilidade, sentido (ou direção) que a Escola tem forçosamente de acompanhar. As mudanças sociais, culturais e políticas das últimas décadas confrontaram os sistemas educativos com a necessidade de responder à multiculturalidade presente na escola, à expansão da escolaridade obrigatória e à pressão social para um aumento de eficácia educativa.

Entende-se como consensual que a escola tem como primordial objetivo ensinar visando preparar as novas gerações para a sociedade do futuro, mas será que a escola, enquanto sistema hierarquizado e multifacetado está preparada para tal? Mais ainda, nesta “aldeia global” em que vivemos, caracterizada por uma mutabilidade constante, será que se conseguem identificar as competências que vão sendo necessárias de modo a desenvolvê-las em tempo útil? Esta incerteza conduz à convicção da necessidade de construir uma escola para a mudança, através da mudança na escola. De facto, esta não se indicia à partida uma tarefa fácil, pois nela se entrecruzam diferentes atores com interesses também muito diferenciados, enunciadores de uma pluralidade de conceitos, valores, atitudes e práticas.

Numa tentativa de transformar a escola estática numa escola dinâmica, delineou-se e testou-se, ainda no século passado, um projeto a que se deu o nome de *Gestão Flexível do Currículo*. Este projeto desenvolveu-se tendo como base o despacho nº 4848/97 de 30 de julho, que preconizava mudanças significativas, nomeadamente em termos organizacionais e em aspetos conceptuais ligados ao currículo, à educação, ao exercício da profissão docente, com uma clara preocupação com a formação contínua dos docentes. Veiculou-se entretanto um discurso de autonomia que foi institucionalizado com o Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

Posteriormente, o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro veio generalizar e implementar a Reorganização Curricular já afluída no Projeto de Gestão Flexível do Currículo. É neste contexto que se situam as mudanças caracterizadas no essencial por uma reorganização curricular e educativa que pretende ou pretendeu equacionar a escola numa tentativa de a tornar mais autónoma, mais estratégica e mais adequada aos contextos. Neste ponto, importa clarificar também o conceito de organização curricular e problematizar se se tratou efetivamente de uma reorganização curricular ou se se

tratou de um conjunto de alterações que invocaram um novo desenho curricular, defenderam um currículo flexível e postularam a autonomia das escolas, entre outras. Presume-se que havia uma intenção subjacente com um novo paradigma de cariz construtivista, em que as práticas pedagógicas requeridas visavam cada aprendiz, enquanto pessoa ativa na construção do seu conhecimento num contexto envolvente particularizado em cada escola/ turma. Mas será que os resultados foram os esperados?

Convém ter presente que o currículo decretado não é transposto de forma direta e isenta para o currículo real, uma vez que para além da interpretação de vários mediadores³, o professor traduz-se numa peça essencial no processo, quer na forma como se apropria dos conceitos, quer nas alterações a imprimir às suas práticas pedagógicas e avaliativas, aspetos fulcrais explanados no decreto-lei 6/ 2001 a exigir mudanças “ (...) o futuro de uma reforma⁴ joga-se nas instituições e nas salas de aula. ”. (Perrenoud, 2003: 18)

Retome-se a reorganização curricular, para referir que a configuração do currículo consagrava aquando da sua implementação, uma matriz comum aos ensinos básico e secundário, constituída por três componentes de natureza complementar – disciplinar, curricular não disciplinar e transdisciplinar. Daí decorre, a criação de três áreas curriculares não disciplinares no plano de estudos do ensino básico, designadas por Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica com um índice comum, a ausência de um programa prescrito, mas com uma grande ênfase na transversalidade. Salienta-se ainda a transdisciplinaridade, visível designadamente com a importância atribuída à Educação para a Cidadania, à Língua Portuguesa e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Nesta investigação elege-se a *Área de Projeto* como objeto de estudo, uma vez que parece ser das três, a mais abrangente e pertinente, por aliar a transversalidade a uma prática colaborativa, articuladora de saberes em uso - competências que se pretendem partilhadas entre os vários agentes de ensino. A opção por esta área surge também porque “vive-se ou sobrevive-se” numa escola de projetos. De facto, à escola chega uma panóplia de propostas de projetos através da tutela ou de parceiros diversos aos quais se juntam, aqueles que se constituem como pilares organizacionais da escola

³ Refira-se, a título exemplificativo, os diferentes organismos que interpretam a lei, nem sempre unânimes na sua interpretação e o caso dos manuais escolares e outros textos teóricos.

⁴ Embora não estejamos perante uma reforma, julgamos poder transpor esta ideia para qualquer orientação dada pela tutela que envolva designadamente o trabalho em sala de aula.

atual: o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e Projetos Curriculares de Turma.

Este estudo centra-se no campo do currículo, direcionando-se para a dimensão conceptual do currículo, mais propriamente, para a composição curricular, com destaque para a componente transversal da Área de Projeto. Enquadra-se em orientações de natureza macro, meso e micro, pelo que impôs particular atenção ao desenho da dimensão empírica. Para além do enquadramento teórico suportado em bibliografia de referência, o estudo apoia-se ainda no corpus legislativo produzido e nas opções tomadas pelos vários intervenientes, através das orientações explícitas em documentos específicos de cada escola, que se constituíram objetos de análise. Desenvolve-se no ano letivo 2008/2009 em duas escolas de natureza distinta – uma incluída na rede do ensino público e outra na rede do ensino privado.

Ao escolher como título, *A emergência da Área de Projeto no Currículo do Ensino Básico: expectativas, contributos e desafios*, pretendeu-se de alguma forma retratar o trabalho a realizar durante a investigação, ou seja, enunciar o que se perspetivou desenvolver, que expectativas se criaram, que contributos se conseguiram retirar e que desafios lançou a uma escola “renitente” à mudança.

Qualquer investigação envolve sempre um problema, que, no presente estudo, explicita-se na formulação das questões seguintes: Qual o significado das áreas curriculares não disciplinares no plano de estudos do 2.º Ciclo do ensino básico? Como se articulam as áreas disciplinares com as áreas não disciplinares no plano de estudos do 2.º ciclo do ensino básico? Como se configura e afirma a Área de Projeto contextualizada em dois cenários diferentes?

Com base nestas questões, enunciam-se os objetivos que nortearam este projeto de investigação e se apresentam de seguida:

- 1- Definir e clarificar conceitos, princípios e valores emergentes das áreas não disciplinares;
- 2- Identificar as linhas orientadoras da Reorganização Curricular do ensino básico;
- 3- Analisar as dinâmicas decorrentes do processo de implementação da *Área de Projeto* no segundo ciclo do ensino básico, contextualizadas em dois cenários diferentes (no confronto do ensino público e privado);
- 4- Evidenciar contributos da *Área de Projeto* no currículo do segundo ciclo do ensino básico, no confronto do ensino público e do ensino privado.

Com base nos objetivos propostos, optou-se por uma metodologia mista, cruzando uma metodologia de cariz qualitativo e interpretativo com uma metodologia quantitativa. Trata-se de um estudo de caso múltiplo (dois casos) na perspetiva da comparação entre duas escolas do ensino básico: a Escola A, na rede de ensino privado, uma escola particular e cooperativa com contrato de associação e paralelismo pedagógico e a Escola B, sede de um agrupamento, na rede do ensino público.

Optou-se assim, por estudar uma escola privada versus uma pública, pelo interesse que suscitou em se entender como a *Área de Projeto* foi vivenciada nestes dois contextos. Foram duas as razões que levaram a designar neste estudo, a Escola A com a categoria Privada e a escola B com a categoria Pública, por um lado, por se constituírem em duas expressões curtas o que facilita a sua utilização e por outro, porque no meio ambiente onde o estudo foi realizado, são claramente identificadas com as escolas que designam.

No contexto investigativo foram aplicadas duas técnicas de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário e a análise documental. O questionário, enquanto instrumento, foi aplicado a alunos (=153) e docentes (=29) de seis turmas, de ambas as escolas, visando a recolha de opinião daqueles que naturalmente estão envolvidos no desenvolvimento da *Área de Projeto*, objeto de estudo desta investigação. A outra técnica aplicada, análise documental, incidiu sobre os Projetos Educativos de Escola/Agrupamento; os Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e os Relatórios Finais⁵ das turmas envolvidas, procurando os registos mais significativos para o tema em estudo. Sublinhe-se que os documentos analisados dizem respeito ao ano letivo 2008/2009. Os instrumentos aplicados nesta técnica foram grelhas de análise de conteúdo.

Decorrente da análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos tenta-se identificar contributos, inferir conclusões, avançar propostas, arrojar desafios que permitam colmatar o constrangimento da exclusão desta área do Currículo do 2º ciclo, tendo presente que a mesma visava, de acordo com o artigo 4º, ponto 3, alínea a, do decreto-lei, nº 6/2001, de 18 de janeiro, “a conceção, realização e avaliação de projetos, 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 os interesses dos alunos.”

3. Cf despacho nº19309/2008 (DR, 2.ª série — N.º 139 — 21 de Julho de 2008)

Este trabalho estrutura-se em duas partes, destinando-se a primeira ao enquadramento teórico e a segunda à configuração e aplicação do estudo. Cada uma das partes é constituída por capítulos sequenciados.

Na primeira parte surgem dois capítulos: com o Capítulo 1 identifica-se o referencial teórico e problematizam-se os conceitos-chave que sustentam o estudo, *currículo* e *organização curricular*; *projeto* e *trabalho de projeto* e ainda *competência*. No Capítulo 2 questiona-se qual o significado para o plano de estudos do ensino básico da Área de Projeto, problematizando-se, ainda, a conceptualização de reorganização curricular e de flexibilidade curricular, contextualizadas nas mudanças requeridas pela implementação do decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro, das suas implicações no terreno e do projeto de gestão flexível do currículo que o antecedeu.

Na segunda parte surgem quatro capítulos: no Capítulo 1 clarifica-se o desenho da investigação; no Capítulo 2 desenvolve-se o contexto da investigação, com a caracterização das escolas A-privada e B-pública em estudo, em termos de espaço e de população; no Capítulo 3 descreve-se e justifica-se o desenvolvimento dos processos metodológicos adotados no percurso investigativo e no Capítulo 4 analisam-se e interpretam-se os resultados obtidos através do corpus documental selecionado, e dos questionários aplicados. Sublinhe-se que na análise e interpretação dos resultados se consideraram também as relações existentes entre os dois instrumentos aplicados.

Por último, inferem-se as conclusões e lançam-se desafios, não deixando de se problematizar a extinção desta Área numa ESCOLA qualificada repetidamente de *inclusiva*, onde os Projetos continuam a desempenhar um papel fundamental na organização curricular e apontam como prioridade o desenvolvimento de competências.

“(…) em 2001, por motivos declaradamente pedagógicos, foi criada a Área de Projeto, na continuidade da Área-Escola, que funcionava obrigatoriamente para alunos e facultativamente para docentes, como área curricular não disciplinar incluída no tempo letivo, e se esta área está associada ao desenvolvimento de competências na articulação da escola com a sociedade e no desenvolvimento de projetos orientados para a pesquisa e intervenção social, de que modo se pode justificar a sua supressão sem que as suas valências sejam desenvolvidas noutros espaços escolares?”

DR nº1, 2ª série, de 3 de Janeiro de 2011⁶

⁶ Recomendação retirada do parecer nº 1/2011 do Conselho Nacional de Educação

PARTE I- Enquadramento teórico

Pretende-se, com esta primeira parte, aprofundar e explorar alguns aspetos teóricos necessários a uma melhor compreensão e clarificação da problemática em estudo. Considerou-se pertinente dividi-la em dois capítulos fundamentais: com o primeiro capítulo, exploram-se os conceitos básicos a este estudo, designadamente, *currículo, projeto e competência*, visando a sua operacionalização. Num segundo capítulo, abordam-se questões relacionadas com a Reorganização Curricular e suas implicações no quotidiano das escolas/turmas. Para além de se retomar o conceito de *organização curricular* já clarificado no capítulo anterior, tenta-se problematizar a efetividade da reorganização curricular e as suas implicações no terreno. Neste sentido, faz-se a contextualização histórica da Reorganização Curricular lembrando de forma sucinta aspetos ligados a dois projetos que estão na sua génese: o *Projeto Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico* e o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*. Reflete-se, ainda, sobre a flexibilidade curricular, entendendo-a como uma premissa à gestão do currículo e, finalmente, aborda-se o Projeto de Gestão flexível do Currículo.

CAPÍTULO 1 - Conceitos fundamentais

Currículo é um conceito que tem sido associado a múltiplos significados, alguns muito redutores, mas que evoluiu numa lógica de determinação e expansão, assumindo-se como o cerne de qualquer sistema educativo. Paralelamente à evolução do conceito, o currículo tem sofrido alterações na sua organização pelo que importa conhecê-las e compreendê-las. Estritamente relacionado com a Área em estudo, surge-nos ainda o conceito de *Projeto* implícito ao objeto de estudo desta investigação, o que enforma a sua explicitação de uma importância relevante assim como a sua metodologia de trabalho de eleição: *Trabalho de Projeto*, uma metodologia que assenta numa perspetiva de aprendizagem organizada por etapas, em que a procura de soluções para os problemas/inquietações, emergentes no quotidiano das escolas/turmas, requerem uma postura/resposta ativa por parte dos intervenientes. Aliado ao trabalho de projeto surge o desenvolvimento de *Competências* que assumem uma importância indiscutível no desenvolvimento integral dos alunos, numa escola em mudança, que se pretende de sucesso e que continua a necessitar, sem dúvida, de aliar o currículo formal ao não formal, este último muito implicado em Área de Projeto. Termina-se o capítulo com a clarificação do conceito de competência e enuncia-se a importância da sua envolvimento na temática em estudo.

1.1 Currículo

Segundo Bobbitt (2004:73), citado por Gaspar & Roldão (2007:20), “em Educação, a tarefa científica que precede todas as outras é a determinação do currículo”. Decorrente deste pressuposto e porque o currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento impõe-se fazer uma pequena abordagem histórica no sentido de o clarificar. O Currículo foi entendido inicialmente como informação passada de geração em geração, na forma de conhecimento organizado, numa dualidade compreendida entre as matérias essenciais ou uma coleção de materiais para a aprendizagem. Mais tarde, profundas mudanças sociais produziram a escola para todos, o que veio aumentar significativamente o número dos seus significados.

Ainda na primeira metade do século XX passou-se a relevar o modo como se organizavam os conhecimentos, numa tentativa de eliminar a distinção entre conteúdos

e processos. É consensual afirmar que, em 1918, o currículo, como área do conhecimento, deu um significativo passo, ao tornar-se no título de uma obra de *J. Franklin Bobbitt*, autor já atrás mencionado. Das muitas definições então surgidas, selecionaram-se algumas que pareceram estarem de certa forma relacionadas, pois vislumbra-se entre elas um caráter evolutivo, fruto de alguma permeabilidade, o que levou ao alargamento do seu campo conceptual. Assim para os autores a seguir citados (i) “Currículo é essencialmente, um plano para a aprendizagem” (*Taba*, 1962:76), citado por Gaspar & Roldão (2007:22), definição em que se dá o enfoque nos conteúdos; (ii) “Currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista” (*Johnson*, 1977:6), citado por Gaspar & Roldão (2007:22), definição em que se particularizam os objetivos; (iii) “Currículo é o conjunto de todas as atividades que são providenciadas aos estudantes pela escola” (*Tanner*, 1980:16) citado por Gaspar & Roldão (2007:22), definição centralizada novamente nos conteúdos, mas um pouco mais abrangente, ao indiciar que se trata de um currículo formal onde se implica a escola de forma explícita e os alunos; (iv) “Currículo é um inquérito metodológico que explora caminhos pelos quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos” (*Tanner e Tanner*, 1980:30) citado por Gaspar & Roldão (2007:22), definição onde se evidencia uma clara preocupação com o processo, introduzindo elementos importantes como o professor e o contexto quando se faz alusão ao meio ambiente; (v) “O currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola” (*Doll*, 1992:5) citado por Gaspar & Roldão (2007:23). Esta definição embora continue a evidenciar uma visão redutora do conceito alarga-o ao campo do formal e informal para além do processo; (vi) “Currículo é antes de mais um campo de prática profissional” (*Walker*, 1990:25), citado por Gaspar & Roldão (2007:23), definição associando ao contexto o conceito e corporizando-o ao valorizar a prática profissional e implicitamente a didática. *Tanner & Tanner* (1987) consideram que embora o conceito de currículo não seja convergente, este encerra três ideias chave: a primeira, enquanto projeto educativo e didático; a segunda, o de ser planificado no tempo e no espaço de acordo, com um propósito educativo, e em função de finalidades; a terceira o tratar-se de um processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades e de um contexto específico a escola ou outra organização formativa.

Numa perspetiva mais atual, Pacheco defende também entre outras, a conceptualização de currículo como projeto:

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

(Pacheco, 2001:20)

De facto, as definições atrás apresentadas, para além de serem ancoradas à ideia de “plano“, têm-se confrontado nos últimos anos com a ideia de “projeto”.

Neste sentido e citando Gaspar & Roldão (2007: 29) “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando é oferecido, como e com que é oferecido.”

Assim e de acordo com o atrás mencionado, o currículo diz sempre respeito às aprendizagens que se deseja serem realizadas pelos alunos em ordem à consecução de duas finalidades principais: a resposta às necessidades e exigências da sociedade e à satisfação das necessidades do desenvolvimento e da realização individual dos alunos. Ao definir-se o currículo como conjunto de aprendizagens, é suposto incluir no conceito de currículo, para além dos objetivos e dos conteúdos da ação educativa, toda a instrumentação didática, nomeadamente, metodologias, estratégias, materiais, assim como o processo avaliativo, enquanto instrumento de regulação do processo didático em que está inserido. Partindo do princípio que o currículo se associa à necessidade de estabelecer, organizar e garantir, de forma estável e sistemática, um conjunto de aprendizagens pretendidas, desejadas ou ocorridas, torna-se evidente também associar o desenvolvimento curricular à dimensão processual e dinâmica, que permite construir esse currículo e operar a ligação que ele pressupõe entre intencionalidade e prática. Nesta perspetiva, o conceito central, estruturador de um processo de desenvolvimento curricular, é a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares.

É nesse contexto que se jogam todos os conceitos de Teoria Curricular, no plano da diversidade e heterogeneidade dos alunos, face a um currículo que desejavelmente

deve proporcionar a apropriação de um corpo comum de aprendizagens: diferenciação curricular, adequação curricular, gestão curricular.

A dinâmica criada à volta da gestão do currículo invoca, para além da assunção de uma dada conceção de currículo, como já se viu, um processo organizacional em que diferentes atores, com responsabilidades de coordenação, liderança e supervisão são chamados a intervir. De facto, parece fazer sentido, articular de uma forma assertiva, dimensões que vão desde a organização dos conteúdos curriculares, tendo por base os seus fundamentos educacionais até à organização dos processos de trabalho curricular na escola. Assim sendo, torna-se necessário identificar, priorizar e sequencializar etapas, de forma a planear os processos e níveis de gestão curricular, tendo em conta todos os parceiros envolvidos e o contexto em que vão ser aplicados, no que concerne à interação comunidade/escola, à realidade do meio físico envolvente, aos órgãos de gestão/intermédios, às interações entre pares, aos recursos disponíveis, aos instrumentos de trabalho utilizados, passando como atrás já foi referido, pelos dispositivos de liderança, supervisão e formação.

Impõe-se, então, esclarecer o conceito de *organização do currículo*. Esta organização subentende várias dimensões e obedece a diferentes modos de configuração dos conteúdos a ensinar e a aprender. A configuração do currículo será, em simultâneo a causa e a consequência da sua estrutura, uma vez que todo o trabalho desenvolvido pressupõe um plano e uma avaliação, tendo como mediadores curriculares vários atores incidindo neste caso e em última instância na eficácia do mesmo. Importa acrescentar que existem dois modos distintos de estruturar um currículo: modo indutivo/experimental que parte do singular para o geral e modo dedutivo/teórico que se comporta na razão inversa, sendo que são estas duas modalidades que servem de base à organização do currículo e que postulam os dois grandes métodos utilizados no ensino aprendizagem. Nesta sequência de ideias, e reconhecendo que existem formas diferenciadas de planificação /organização que se identificam através de um conjunto de características (estrutura e processo que estão implicadas na implementação do currículo) que as distingue, designadas por "*modelos de organização curricular*"⁷. Estes devem justificar a coerência interna do currículo e dar-lhe consistência. Importa ainda esclarecer quais as variáveis envolvidas no currículo quando se pretende desenvolver o seu conteúdo. Desta forma enquanto o conteúdo deverá ser substantivo, operacional e

⁷ Um modelo de organização curricular corresponde ao padrão (*pattern*) segundo o qual se apresenta o currículo.

valorativo, as variáveis prendem-se com matérias disciplinares, problemas, interesses, funções e atividades.

Segundo Ivone Gaspar (1996) as diferentes modalidades de estrutura dão origem a diferentes modelos curriculares, cuja incidência é, vulgarmente, posta em disciplinas, em problemas, em funções sociais ou no discente. Parte-se assim de quatro grandes tipologias que se ligam às "fontes do Currículo"- epistemológica, sociológica e psicopedagógica - e permitem destacar quatro grandes modelos de organização curricular:

(i) *Modelo baseado em disciplinas;*

O conhecimento ou seja o conteúdo, de acordo com *Phenix* (1964) e *Hirst* (1975) citados por Gaspar (1996:34), organiza-se em vários tipos distintos, chamados de “campos de significação” ou “formas de compreensão” – os quais consagram a existência de disciplinas separadas com a sua lógica própria. *Young* (1975) citado por Gaspar (1996:34) apresenta três questões interrelacionadas, acerca de como organizar o “saber” no currículo: a do acesso às áreas do saber e a da relação entre áreas do saber e correspondente acesso às mesmas. “A estrutura disciplinar é a forma mais pura de organizar o saber no currículo” (*Tanner & Tanner*, 1980: 460) citados por Gaspar (1996:34). Num currículo, três tipos de relações se podem estabelecer entre as disciplinas: relações entre disciplinas afins que lidam com fenómenos ou problemas (Ex: A língua portuguesa engloba a literatura no plano de estudos do 2º ciclo do ensino básico) - Modelo sujeito à organização pluridisciplinar; relações entre áreas alargadas do conhecimento (Ex: história e geografia de Portugal no plano de estudos do 2º ciclo do ensino básico) - Modelo sujeito à organização interdisciplinar e às relações do saber de várias disciplinas em torno de grandes princípios organizadores comuns (ex: ciências da natureza) - Modelo sujeito à organização por áreas de conhecimento. Este modelo centrado em disciplinas predomina em vários países; em algumas matérias, no entanto, a preferência foi dada à variante desse modelo que se apresenta organizada por áreas mais vastas de conhecimento.

(ii) *Modelo baseado em problemas;*

Este modelo decorre do cruzamento de, pelo menos, duas das fontes do currículo: a epistemologia e a sociedade, também designada por fonte sociológica e é constituído em torno de temas transdisciplinares. Ligando várias áreas do saber, defende-se a importância da cultura geral e o contributo de cada área para a solução de problemas reais. Trata-se de um modelo que toca, a nosso ver, o objeto de estudo desta

investigação - Área de Projeto - uma vez que tem como pontos fortes: aproximar as aprendizagens da vida real; tentar preencher lacunas que ficam entre as várias áreas do saber; utilizar como técnica o tratamento de temas/problemas, a constituição de grupos de trabalho ou de estudo individual, sendo os temas propostos ou negociados pelos alunos.

(iii) *Modelo centrado em funções sociais;*

Este modelo decorre da fonte sociológica do currículo, focaliza-se no objeto “ sociedade” e tenta aproximar os planos de estudo da vida quotidiana concretizando-a nos programas escolares. Os "métodos de análise e solução de problemas" e as "relações humanas" prevalecem sobre os conteúdos programáticos definidos e as estratégias de ensino defendidas por este modelo atribuem, ao professor ou ao formador, o papel de facilitador da aprendizagem e envolve ativamente o aluno. Na dependência deste, surge o modelo estruturado em torno de funções e competências determinadas, importante na organização de currículos para a formação profissional, próximo do *Mastery learning* uma vez que exige a especificação dos objetivos, o treino de competências específicas, entre outras características.

(iv) *Modelo centrado no aluno (ou formando);*

Este modelo decorre da fonte do currículo designada por aluno/aprendente e pressupõe que só se aprende aquilo que se experimenta e aquilo que se realiza na sequência de necessidades e interesses pessoais.

Releve-se que “Um modelo curricular não pode separar-se das condições práticas da sua execução - materiais de ensino, formação e regime de docência, composição de grupos de ensino, distribuição de tempo e espaço disponível” (C. Ribeiro, 1990: 93) citado por Gaspar (1996:34). Na conclusão deste capítulo, reforça-se a ideia de que se assume em relação a este estudo o conceito de currículo que engloba a ideia de “plano completado ou reorientado por projetos”, defendido por Gaspar & Roldão (2007: 29).

Recorde-se, que com a criação das áreas curriculares não disciplinares⁸, designadamente a Área de Projeto, introduziu-se a possibilidade de desenvolver, com base em pressupostos diferenciados, currículos organizados em torno de projetos integrados, ou mesmo organizados por temas.

⁸ Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro

Ambos ”podiam partir de interesses e questões dos próprios alunos, ou resultar da natureza e possibilidades de articulação dos conteúdos a aprender, privilegiando conteúdos substantivos ou conteúdos processuais e atitudinais” (Gaspar & Roldão, 2007:143).

1.2 Projeto

Projeto, “palavra mágica e cheia de promessas, parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais” (Barbier, 1993:18).

Este termo projeto enforma vários significados, todos eles assentes numa ação de algo que se perspetiva no futuro. Para uma explicitação mais clara e metodológica do termo, *Boutinet (1996:31)* parte da sua própria língua, ou seja de sinónimos relevantes “tais como: desígnio, intenção, finalidade, objetivo, golos, ação de visar, planificação e programa” estabelecendo a seguir comparações com outras línguas vizinhas, confirmando-se que há diferentes conotações para o mesmo. No entanto, é o termo italiano, *progetto*, o que se aproxima mais do francês *project*, ou seja *propósito* - intenção, *disegno* - esquema ou *piano* - plano, ou ainda *progetto* - atividade intelectual de elaboração do projeto- e *progettazione* - atividade de realização do projeto. Até praticamente ao século XIX, os significados deste termo estiveram ligados à ideia de Plano, como já foi mencionado, mas também de intenção/finalidade. Já no século XX, o termo projeto foi sendo aplicado em vários setores de atividade, perpassando campos como o do mundo empresarial, a política ou a educação. Ao tentar clarificar o conceito de projeto mais atual, importa distinguir o projeto enquanto processo mental e intelectual, ou seja uma representação do real e a realização da ação nas realidades representadas e suas transformações. Este só se concretiza com a afetação de meios, da mobilização de recursos. Implícito ao projeto está sempre “um estado de motivação consciente ou insciente orientado para a produção de uma mudança” (Barbier, 1993: 47). Alguns projetos aproximam-se da ideia de processo a utilizar, numa conceção mais próxima de programa de ação, ou plano processual o que requer uma articulação entre objetivos e meios com vista a um fim. São estes, os que nos interessam clarificar neste estudo.

Questiona-se: Será o projeto um guia eficaz para a ação, na passagem da conceção à realização? *Boutinet (1996:22)* diz-nos: “Qualquer que seja, através das numerosas mudanças dos quais nós somos testemunhas e, por exemplo actores, sentimo-nos arrastados para um tempo prospetivo. E a melhor maneira de se adaptar a

este tempo prospectivo é antecipar, prever o estado futuro. Esboça-se então o projecto (...)”. Ainda de acordo com o mesmo autor existem quatro elementos que definem o projeto, dos quais destacamos três: a necessidade de se saber o que se pretende e a forma como deve alcançá-lo, o estabelecimento de uma antecipação da ação (plano) e a exigência de criatividade e inovação.

Ao falar-se de projetos organizacionais no campo da educação e ensino, não se limita àqueles que têm uma grande abrangência, a nível meso, tal como o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento ou mesmo a nível micro, designadamente o Projeto Curricular de Turma. A concetualização de projeto educacional é mais vasta e complexa apresentando-se como sendo uma iniciativa em grande, pequeno grupo ou mesmo individual que, por sua vez, configura uma intenção e que leva ao empreendimento, considerado por todos como oportuno e desejável. Desta forma, o projeto é algo que se idealiza, desenvolve e que pode nomeadamente enriquecer o campo de estudo ou/e o campo de intervenção no terreno.

Surge neste contexto, a metodologia de *trabalho de projeto*, que bem aplicada, consegue motivar e levar a criança no caminho da descoberta, a aprender e a saber transmitir aos outros aquilo que aprende. Recorde-se que qualquer projeto passa por várias fases: conceção com o diagnóstico; definição de objetivos e planificação; execução e avaliação tendo em atenção a eficácia, a eficiência, a coerência e a pertinência do projeto. No que concerne a um projeto dinamizado na escola, em contexto de sala de aula, entende-se que é de todo pertinente a sua divulgação e partilha de saberes. Existem três fatores de relevante importância na consecução dos objetivos do projeto a saber: a participação, pois muito dificilmente um projeto, quer ele seja educacional ou não, terá sucesso se desde a sua fase inicial, conceção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para o mesmo. Outro fator importante a ter em conta é a estratégia, pois devem apresentar-se de modo preciso as ações a desenvolver, as metas a atingir não esquecendo contudo a realidade, pois não se pretende o projeto-manutenção, o projeto-vago ou mesmo o projeto ficção. Outro aspeto, não menos importante, relaciona-se com a liderança, que poderá ser partilhada ou não, dependendo do projeto a desenvolver.

Ao integrar o desejo e a utopia, o projeto pode estimular o sonho e o empenho, a afirmação de expetativas, o ir além de si próprio. Retomando o objeto de estudo desta investigação, *Área de Projeto*, configura-se importante clarificar como se trabalha o projeto nesta Área. Neste sentido, emerge o trabalho de projeto, enquanto metodologia,

a ideia que mais se adequa ao trabalho aí realizado. Esta insere-se no movimento da escola progressista, nos Estados Unidos, e na escola nova, na Europa. Está associado ao pensamento de *Dewey* (1859-1952), grande impulsionador da pedagogia ativa. O movimento da escola progressista caracteriza-se em linhas gerais a favor do experimentalismo e apelando aos interesses do aluno. Relaciona a educação com objetivos programáticos e práticos e reconhece nos alunos a existência de ritmos individuais de aprendizagem. A pedagogia dos centros de interesse de *Decroly* (1871-1932) e dos métodos ativos da pedagogia de *Freinet* (1881-1966) também se aproximam do trabalho de projeto. Enquanto método pedagógico, foi teorizado por *Kilpatrick* (1927), discípulo de *Dewey*. *Kilpatrick* defendeu “a organização do ensino, na base dum projeto que comprometia o aluno, sendo este o obreiro da sua aprendizagem” (Rocha, 1988:22). Trata-se de um projeto caracterizado pela intencionalidade resultante duma opção pessoal de apropriação do processo para a construção do conhecimento. Como o contexto social é tido em conta (Castro & Ricardo, 1992), é atribuída importância a uma reflexão sistemática e abrangente sobre várias vertentes que influenciam o trabalho, nomeadamente, as relações com a sociedade, as relações inter e intragrupo e a recolha de informação daí resultante.

Numa escola que se quer para todos, a massificação e a multiculturalidade são referentes que objetivamente necessitam de uma resposta urgente que passa pela diferenciação, para que o direito à diferença, mas também ao sucesso, sejam uma realidade. *Perrenoud* (2003) entende que ensinar é fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação.

“(…) a arte de ensinar é uma arte instrumental ou prática e não uma das belas-artes que tem como objetivo último a criação da beleza. Enquanto arte instrumental, o ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade, o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e à adequabilidade de modos tão complexos (…)”

(Arends, 2008:4)

No âmbito de ensinar, surge a interação alunos – professor, que é tida como a base nuclear de uma relação pedagógica. Na criação deste ambiente, o professor tem um papel determinante, a quem cabe a responsabilidade de criar e organizar os recursos de forma adequada à aprendizagem do aluno. Assume um papel de mediador, aplicando as estratégias com base nas expectativas que tem nos alunos. Segundo Amado et al (2005:313), o “professor deve possuir um profundo

conhecimento das matérias que ensina, bem como estar apto a reconhecer como é que um assunto é ou se torna significativo e relevante para os seus alunos.” Os pressupostos pedagógicos centram-se, então, no modo como o ensino se relaciona com a aprendizagem dando origem a diferentes modelos de ensino.

No que respeita ao objeto de estudo desta investigação, *Área de Projeto*, talvez seja pertinente registar algumas reflexões sobre o paradigma interpessoal e o modelo de investigação em grupo, onde porventura, esta área se alicerça, uma vez que o paradigma interpessoal defende um conceito de aprendizagem ativa, ao entender como objetivo último da Educação a preparação dos indivíduos, seres eminentemente sociais, para a vida em sociedade.⁹ Assim, ao assumir formas de trabalho cooperativo e colaborativo com o outro, os indivíduos devem estar munidos de competências funcionais para viver, cooperar e/ou competir numa estrutura social cada vez mais complexa e exigente, onde a harmonia entre o ser social, o ser relacional e o ser individual deve constituir-se numa realidade. Segundo Gaspar et al, (2008) é na valoração do indivíduo enquanto ser social, na sua capacidade em trabalhar com o outro e na abertura para uma aprendizagem permanente que se situa o paradigma interpessoal, daí decorrendo os modelos socializantes de ensino, que o caracterizam, nomeadamente o modelo de investigação em grupo. Para além desta contextualização no seio do relacionamento interpessoal, privilegiam-se a capacidade de comunicação e de abertura a processos de mudança, entendendo-se o projeto como processo de construção comum em que é construída uma identidade social própria. Ao professor caberá, por um lado, ser um organizador de ambientes de aprendizagem e, por outro lado, ser um facilitador da comunicação, um mediador relacional. O paradigma interpessoal consubstancia o grupo/turma como a *célula social* onde se vivenciam experiências individuais e coletivas, o conflito, onde se conhece o sucesso e o fracasso, onde se aprende o seu lugar e o lugar dos outros.

No que respeita ao modelo de investigação em grupo, são três os conceitos que constituem os seus pilares: investigação, conhecimento e dinâmica de grupo. Neste sentido, aponta para a criação de comunidades de aprendizagem onde a construção colaborativa do conhecimento se constitua uma realidade. É também aquele que, provavelmente, cruza mais áreas de estudo nas suas conceções ao centrar-se na valorização da pessoa, na sua relação com os outros que serve de âncora aos quatro

⁹ Segundo Vygotsky, o “caráter da educação humana é totalmente determinado pelo meio social no qual o ser humano cresce e se desenvolve”.

pilares base da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos (*Delors et al.*, 1996).

Sublinhe-se que em aprendizagem, o modelo pedagógico adotado é primordial no resultado que se pretende alcançar, mediante o grupo de aprendizes que se tem. Neste contexto, o modelo de investigação em grupo e os conceitos que lhe estão implícitos remetem-nos também para a metodologia do trabalho de projeto, onde o trabalho cooperativo contextualizado no “aprender a aprender” interagindo com o outro suporta, ou parece-nos que viria a suportar, o trabalho desenvolvido em *Área de Projeto*.

De acordo com Paulo Abrantes (2002:16):

“A Área de Projeto está associada à capacidade de organização pessoal, à curiosidade intelectual, à autonomia nas próprias aprendizagens, à predisposição para refletir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas, à iniciativa pessoal (...) assim como à pesquisa e utilização de diversas fontes de informação.”

Também na educação em geral, e nas escolas, em particular, a *metodologia do trabalho de projeto* tem vindo a assumir um peso cada vez maior na conceção, planificação e realização de diversas atividades em distintos níveis do seu funcionamento. Se os inúmeros e diversificados *projetos pedagógicos* manifestam um dinamismo pedagógico assinalável nas escolas, pensa-se que deveria existir um espaço de excelência para os desenvolver, a *Área de Projeto*.

“O desaparecimento da Área de Projeto da organização curricular do ensino básico põe fim a uma tendência continuada em 1989, com a Área Escola e, iniciada, uma década antes com a Educação Cívica Politécnica, de valorização de projetos escolares ligados à comunidade educativa em que os alunos poderiam ter uma participação mais ativa.”

DR nº1, 2ª série, de 3 de Janeiro de 2011¹⁰

1.3 Competência

Sendo verdade que a maioria dos sistemas educativos apresenta como objetivo central o desenvolvimento de aptidões diretamente vocacionadas para o saber académico, não é menos verdade que na linguagem das últimas reformas surgiu uma tendência para utilizar, em paralelo, um outro objetivo: desenvolver competências.

Impõe-se clarificar a palavra competência uma vez que a mesma aparece conotada de vários sentidos, às vezes contraditórios, o que lhe provoca um estatuto, em simultâneo, de simplicidade e de complexidade. A palavra “competência” tem a sua raiz

¹⁰ Extrato retirado do parecer nº 1/2011 do Conselho Nacional de Educação

etimológica segundo Gaspar (2004) na expressão indo-europeia *pot* (pete), explícita na palavra latina *competere*, que apresenta duas aceções: convir e rivalizar, esta última, com o sentido de poder que conduz à noção de competir. Será de registar que competência e competição têm, portanto, origem no mesmo étimo latino. Novas formas de organização do trabalho surgiram e com elas, novas exigências ou novos desafios da competitividade com a implementação, afirmação e valorização do conceito competência. “O conceito de competência vai-se reconstruindo de acordo com os novos desafios profissionais, tendo por base os novos contextos sociais (...)” (*Le Boterf*, 2004: 16) citado por Gaspar (2004:58).

Em Portugal, este conceito foi introduzido no sistema de ensino, aquando da Reorganização Curricular do ensino básico, e mediante a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento diferenciou as competências em quatro patamares distintos: gerais; essenciais, específicas e transversais. A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica tomou como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. Equacionaram-se à luz destes princípios as competências, pensadas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica as seguintes competências gerais que à saída da educação básica, o aluno deveria ter desenvolvido:

(i) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

(ii) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

(iii) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

(iv) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do cotidiano e para apropriação de informação;

(v) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;

(vi) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

(vii) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

(viii) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;

(ix) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;

(x) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Retomando o conceito de competência, Gaspar (2004: 60) convoca o contributo de *Le boterf* (2004: 60-63-70):

“As competências podem ser consideradas como um resultado de três fatores: o saber agir, o querer agir e o poder agir. (...) Quando o cursor da competência se encontra próximo das situações com prescrição restrita, ser competente limita-se a saber fazer, a saber executar uma operação ou um conjunto de operações, a aplicar instruções, a respeitar estritamente ordens. Logo que o cursor da competência se avizinha do polo marcado por uma prescrição aberta, ser competente significa saber o que fazer e quando fazer. (...) Uma pessoa é competente se sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes – conhecimentos, saberes-fazer, qualidades, redes de recursos.”

Gaspar & Roldão (2007:111) definem competência como *saber em uso* expressão que as autoras preferem a *saber em ação*, sendo esta última utilizada por *Perrenoud*, (2000) e *Le Boterf* (1997). De facto, a competência constitui-se como um organizador curricular privilegiado, na medida em que direciona as finalidades curriculares para a natureza social do conhecimento, destacando o papel da escola e do currículo, na capacitação dos seus alunos no plano do saber atuante, enquanto pessoas, profissionais e cidadãos. O aprender fazendo, implica a capacidade de tomar decisões, de executar e de não ter medo de errar, na certeza que o erro pode trazer novas aprendizagens e novas formas de resolução dos problemas. Este aprender consubstancia-se em projetos práticos e reais, que enformam em si uma dualidade de aspetos, uma vez que aliam os conhecimentos escolares aos problemas do quotidiano através da construção e transferência de saberes.

Partindo do princípio que em Educação não *há caminhos, há que caminhar ...* e que os próprios caminhos poderão ser diferenciados, torna-se evidente a necessidade do delinear desse caminho. A lei¹¹ exige-o, tornando obrigatório a elaboração, em todas as escolas, de um Projeto Educativo. Este deve resultar de uma reflexão e de uma efetiva participação de todos, apontando caminhos em que se valorize a inovação, as relações e as aprendizagens ao ter no horizonte uma Escola de sucesso, dinâmica, inclusiva e autónoma. Este documento operacionaliza-se através do Projeto Curricular de Escola no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais, a Escola se propõe cumprir na sua função educativa e nos Projetos Curriculares de Turma que operacionalizam em cada turma as opções tomadas.

“Relativamente ao currículo, longe de voltar as costas aos saberes, a aproximação por competências, dá-lhe uma força nova pois liga-o às práticas sociais, às situações complexas, aos problemas, aos projetos” (*Perrenoud, 2000:2*) citado por Gaspar (2004: 66)

Por último, recorda-se que a tutela legislou no sentido de retirarem às escolas, o elemento orientador, ou seja precisamente o documento que as enformava, denominado por *Currículo Nacional do Ensino Básico*¹².

¹¹ Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio

¹² O Despacho normativo n.º 17169/2011 de 23 de dezembro (promulgado em 12 de dezembro) determina que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico deixa de se constituir como documento orientador do ensino básico em Portugal.

CAPÍTULO 2 - Área de Projeto: Que significado no Ensino Básico?

Assiste-se a um mundo em constante mudança, onde as diferenças entre ricos e pobres são cada vez mais acentuadas. O desconforto, daí decorrente, sente-se não só em casa, nas ruas, mas também na ESCOLA. Paralelamente, a este desconforto, existe uma conflitualidade emergente, que se agudiza a cada momento, por questões políticas, económicas e étnicas cada vez mais visíveis na sociedade em que vivemos. Essas mudanças refletem-se direta ou indiretamente na escola.

Neste contexto, também se introduziram no sistema de ensino, nos últimos anos várias mudanças de fundo, cujo embrião, talvez se possa considerar a promulgação da *lei de bases do sistema educativo* em 1986. Mais tarde surge o Projeto *Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico*¹³, que decorreu no ano letivo de 1996/1997 e que pretendeu promover um debate reflexivo, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas letivas. Em 1998/1999, como resposta ao anterior projeto emerge o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, regulamentado pelo despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de julho e enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas¹⁴. Este projeto foi implementado, a título experimental em algumas escolas, tendo sido reconfigurado e alargado a nível nacional através da promulgação do decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, decreto que legisla a *Reorganização curricular*.

As alterações pretendidas situam-se em vários campos, inclusivamente, na própria conceção de currículo e de organização curricular. Propõe-se um currículo flexível, que permita a cada escola organizar-se e gerir os seus recursos com rigor, otimizando-os, tendo como horizonte aprendizagens significativas, onde a diversidade e multiculturalidade devem ser respeitadas e valorizadas numa escola, dita para todos. Para o conseguir, considerou-se importante articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais. Passar da lógica dos conteúdos devidamente estruturados em programas¹⁵, curiosamente os mesmos desde 1991, à exceção da língua portuguesa (2009) e da matemática (2007), para uma lógica de aprendizagem em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências de acordo com as suas

¹³ Lançado pelo Departamento de Educação Básica

¹⁴ Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

¹⁵ Programas aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º. 188, de 17 de agosto, com exceção do programa de língua portuguesa (2009) e matemática (2007).

potencialidades/dificuldades numa integração complexa de saberes, não se constituiu propriamente uma tarefa fácil, mas tratou-se de um desafio que envolveu muitos docentes¹⁶, que responderam afirmativamente empenhados em trabalhar, segundo o que lhe era requerido/solicitado.

Uma das alterações sofridas no desenho curricular prendeu-se com a emergência de áreas curriculares, não disciplinares no plano de estudos do ensino básico, nomeadamente a *Área de Projeto*, objeto de estudo desta investigação. Optou-se pelo estudo desta área, dado o seu carácter abrangente. Caracterizada como uma área interdisciplinar, não dispo de um programa próprio, permitia no entanto cruzar saberes, valores e atitudes. Tratava-se de uma área de eleição para servir de suporte, complemento e reforço das competências consideradas essenciais a trabalhar no currículo do ensino básico; era um espaço consagrado no currículo para o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar que permitiam dar resposta ao Projeto Educativo operacionalizado no Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e no Projeto Curricular de cada Turma; facilitava a articulação de conteúdos e assumia como metodologia a privilegiar, o trabalho de projeto. Permitia ainda articular os saberes, de forma a dar ao aluno uma imagem integrada do conhecimento; esbater fronteiras entre a escola e a comunidade; atribuir ao aluno um papel ativo na gestão do currículo, valorizando os seus conhecimentos, iniciativas e opções; incentivar a discussão e a reflexão sobre atitudes e valores; exercitar nos alunos a criatividade e tomada de decisões; estimular a autonomia das escolas e o desenvolvimento das componentes locais de currículo.

2.1 (Re)organização Curricular e suas implicações

Decorrente do que atrás foi mencionado, a Reorganização Curricular, decretada em 2001, surge num contexto de mudanças. Em ordem a clarificar todas as alterações requeridas e as implicações que as mesmas trouxeram ao currículo do ensino básico, será importante reportarmo-nos ao conceito de organização curricular. Pretende-se ainda, tentar perceber se estivemos perante uma Reorganização curricular efetiva ou se se tratou de uma intenção, particularizada num conjunto de “mudanças” que foram sucessivamente sendo alteradas pela tutela. Sublinhe-se, que qualquer mudança significativa em termos educativos supõe uma abordagem sistémica, resultante da

¹⁶ Infelizmente, não tantos como seria desejável, possivelmente alguns por falta de formação, outros porque não estavam dispostos a mudar as suas práticas.

emergência ou não de novos conceitos ou de conceitos reequacionados e da sua interação, uma vez que é necessário influenciar conteúdos, práticas, metodologias, avaliação, gestão e organização curricular e naturalmente o funcionamento das escolas. Neste sentido, torna-se pertinente explicar de forma clara o contexto em que o decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro surge, ao descrever sumariamente as linhas mestras do *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, as alterações introduzidas durante o período vigente da Reorganização curricular¹⁷ e suas implicações no currículo.

Remete-se em primeiro lugar ao conceito de currículo abordado no capítulo anterior defendido por Gaspar & Roldão (2007) que o entendem como um plano, complementado ou reorientado por projetos. Estes são o resultado da forma como se organiza e gere o que deve ser ensinado e aprendido. Para que tal aconteça, impõe-se conhecer o grupo a que se destina esse ensino, o que vai ser ensinado (conteúdos), quais os objetivos que lhes estão subjacentes, em que contexto espaço/temporal vai ser ensinado, qual a instrumentação didática a ser utilizada, designadamente, metodologias, estratégias, processo avaliativo, enquanto instrumento de regulação do processo didático em que está inserido, e recursos. Reconhece-se assim que existem formas diferenciadas de planificação/organização que se identificam através de um conjunto de características que as distingue: estrutura e processo, designadas por "*modelos de organização curricular*"¹⁸, De facto, é através da forma como se estrutura e organiza o processo que se justificam a coerência interna e a consistência do currículo. A diversidade socio cultural da população escolar enfatizou a necessidade de se “ contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos de adequação aos alunos”¹⁹. Desta necessidade, resultou a implementação do Projeto *Gestão Flexível do Currículo* que apresentava como grandes finalidades “ promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do Ensino Básico”²⁰. Alargando o âmbito deste projeto, surge a Reorganização Curricular. Ambos se nortearam por uma nova conceção de currículo, pela emergência de novas áreas curriculares não disciplinares²¹, entre as quais a que se configurou como objeto de estudo desta investigação, a *Área de Projeto*; por alterações em áreas curriculares; pela introdução do conceito de sequencialidade disciplinar ao

¹⁷ O decreto-lei 6/2001 foi revogado pelo Decreto- Lei nº 139/2012 de 5 de julho

¹⁸ Um modelo de organização curricular corresponde ao padrão (*pattern*) segundo o qual se apresenta o currículo.

¹⁹ Relatório do Projeto “ Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (1997:9)

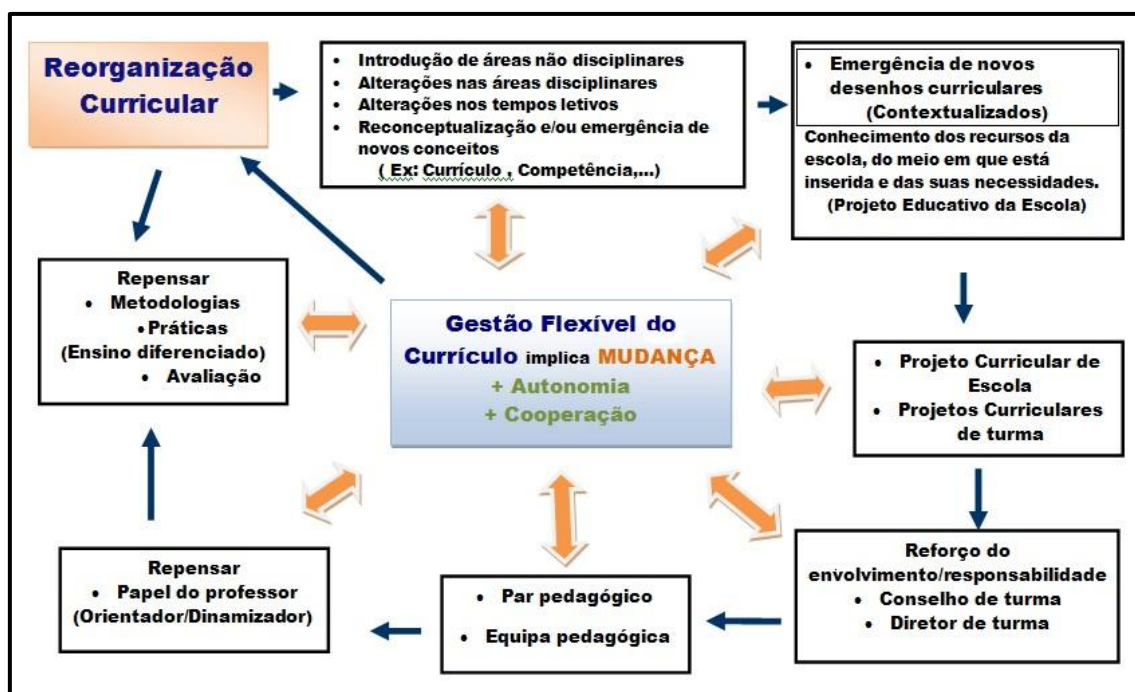
²⁰ Despacho nº 9590/99 (nota introdutória)

²¹ Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica

longo do ciclo²²; pela reorganização e flexibilização do tempo escolar; por uma nova conceção de ensino que coloca no aprender a aprender, no desenvolvimento de competência e numa educação para os valores o seu enfoque.

Explicita-se, no quadro n.º 1, as mudanças e implicações envolvidas no projeto supramencionado, com as alterações introduzidas pelo decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, que suporta a Reorganização Curricular, ainda sem as múltiplas modificações que lhe foram sendo feitas, através de sucessivos despachos normativos que o foram desvirtuando.

Quadro 1 - Projeto Gestão Flexível do Currículo - Reorganização Curricular



O Projeto de Gestão flexível do Currículo foi norteador por um desejo MUDANÇA no ensino em que se exigia uma maior autonomia e uma maior cooperação entre todos os intervenientes no processo da construção dessa mudança. Este projeto foi continuado na denominada Reorganização Curricular e com ela introduzidas várias mudanças, designadamente a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares: *Área de Projeto*, *Estudo Acompanhado* e *Formação Cívica* que a par das alterações introduzidas nas áreas curriculares disciplinares, da reorganização e flexibilização do tempo escolar, da reconceptualização de conceitos e da emergência de outros conduziram a novos desenhos curriculares. Estes eram da responsabilidade de cada

²² Introduce-se a geografia no 7º ano e as ciências no 9º ano e a introdução de uma área disciplinar denominada educação artística e tecnológica (...)

escola e desejavam-se contextualizados. Neste sentido, torna-se premente fazer o diagnóstico da situação, ou seja identificar recursos, conhecer o meio envolvente e o público-alvo de forma a identificar os seus problemas/necessidades com o objetivo de traçar as áreas prioritárias onde se deveria intervir. Desenhava-se então o Projeto Educativo de Escola que definia as linhas mestras para cada escola. Para o operacionalizar surgia o Projeto Curricular de Escola onde se pretendia adequar o currículo nacional à especificidade regional/local. Em ordem a operacionalizar o Projeto Curricular de Escola surgem os vários Projetos Curriculares de Turma que reforçam o papel do conselho de turma e da figura do diretor de turma. Todo o trabalho desenvolvido pressupõe um espírito de real cooperação e partilha. Estes valores são também essenciais para o bom funcionamento do par pedagógico introduzido em duas das áreas curriculares não disciplinares a saber: *Área de Projeto*, objeto deste estudo e Estudo Acompanhado. Todas as alterações atrás mencionadas requeriam o repensar-se o papel/o trabalho do docente, questionando-se as metodologias e práticas, nomeadamente no que se refere à avaliação, tendo sempre como objetivo prioritário o sucesso dos alunos. Perspetivava-se, assim, um envolvimento gradual das escolas num novo quadro de administração, gestão e autonomia, onde se evidenciava como nuclear as expressões globalizar, integrar, adequar e flexibilizar.

"São quatro verbos e são quatro mandatos, pela ordem com que nos devemos preocupar ao tratarmos de educação básica. Flexibilizar é mesmo o último mandato, tão-só um instrumento de liberdade na gestão dos objetivos principais de uma educação global, integrando várias dimensões Saber ser, saber fazer, e adequando-as às crianças e jovens, os sujeitos da educação”:

Valente (2001: 7)

Retomando a Reorganização Curricular e as suas implicações, sublinha-se ainda as alterações significativas no sistema de avaliação dos alunos²³; na autonomia das escolas; na diferenciação curricular, nos programas, sendo as mais significativas no ensino básico, incluindo nomeadamente, uma abordagem por competências e a realização e regulação das atividades de enriquecimento curricular²⁴. Considera-se ainda

²³ Juntamente com a avaliação formativa, ressurgue a avaliação sumativa externa e enfatiza-se a avaliação aferida. Assim, os exames nacionais começam em 1993/94, no ensino secundário, e em 2004/05 no ensino básico (9º ano); as provas globais (da responsabilidade das escolas) são aplicadas a partir de 1994/95 e a avaliação aferida é generalizada em 1999/2000. É introduzido o exame nacional no final do 2º ciclo em 2012 a Língua Portuguesa e a Matemática.

²⁴ “As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (Art. 9., Decreto lei n. 6/2001).

pertinente reafirmar, que a reorganização curricular invocou uma visão de escola diferente, uma necessidade de inovar, uma nova forma de ensinar e aprender, que exigia de todos uma postura de abertura, empenho e motivação para a mudança, pois tal como as práticas também a inovação não se altera por decreto.

Promoveu-se uma educação para os valores e assistiu-se a um reforço na autonomia das escolas com a construção e implementação/operacionalização, designadamente de vários Projetos: Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Projetos Curriculares de Turma.

Importa ainda esclarecer, que as três áreas curriculares não disciplinares emergentes - estudo acompanhado, formação cívica e *Área de Projeto* - tinham implícita uma nova forma de ensinar e aprender. Assim, no estudo acompanhado, o professor tendia a assumir-se como um orientador, desafiador e criador de situações de aprendizagem em que a abertura aos problemas, o confronto de opiniões, a pesquisa de soluções e a partilha de saberes deveriam assumir um papel relevante. Esta área foi criada para promover o trabalho colaborativo, tal como a *Área de Projeto*, objeto deste estudo, mas também para estimular o trabalho interpares e o estudo autónomo. Pretendia-se que esse espaço curricular não fosse “enfadonho”, que os alunos aprendessem a escolher, a organizar materiais, a trabalhar em grupo, em pares ou individualmente e a serem mais independentes e responsáveis. Um dos constrangimentos porventura aqui associados, prende-se com o tipo de trabalho que os docentes desenvolveram: muito repetitivo. Uma das alterações que sofreu foi a orientação, por parte da tutela, de se trabalhar nesse espaço preferencialmente a matemática e posteriormente a matemática e o português. Para além disso, perdeu o par pedagógico no 3º ciclo, o que veio dificultar bastante o trabalho dos docentes. Através do Ofício circular nº1/2002 de 25 de julho, as escolas foram induzidas a atribuir as áreas de estudo acompanhado e projeto interdisciplinar ²⁵ a professores do quadro que estivessem com horário zero, colocando assim em causa, o carácter pedagógico que era suposto estar presente na definição dos critérios de atribuição de turmas. Associado à área curricular, formação cívica, encontra-se o diretor de turma, um educador para os valores. É a ele que cabe um papel de assaz importância neste espaço, pois além de todas as funções que lhe são exigidas pelo facto de ser professor, acresce ainda a função relevante de mediador e regulador de todas as situações problemáticas, relacionadas

²⁵ Designação dada a Área de Projeto nesse ano.

com a turma pela qual é responsável, constituindo-se um forte elo de ligação escola-família. Neste sentido, surge a formação cívica como área direcionada para o desenvolvimento de competências neste âmbito. Estas só serão efetivamente desenvolvidas se aquele espaço se configurar num espaço de diálogo intergeracional e intercultural. Lembra-se que com a Reorganização Curricular emergiu a *Área de Projeto*, objeto de estudo desta investigação, que visou “a conceção, realização e avaliação de projetos, 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 os interesses dos alunos”.²⁶

De facto, as mudanças requeridas pela Reorganização Curricular exigiam novas formas de agir e de pensar: apelava-se à rentabilização da experiência pessoal e profissional; à implicação responsável de todos os intervenientes; à capacidade de trabalhar em grupo e à resiliência; à promoção de uma postura reflexiva não perdendo de vista o seu objetivo principal, o sucesso dos alunos.

2.2 Flexibilidade Curricular

Flexibilizar “o currículo significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000: 86). Neste sentido, os conceitos de gestão curricular ou de flexibilização parecem ter subjacente a ideia de que o currículo prescrito a nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades das populações escolares, e de cada situação, se nele intervierem os atores educativos locais. Entende-se, assim, o currículo prescrito a nível nacional como sendo uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem nas escolas e assim ao deslocar os centros de decisão para as escolas, levar ao reforço da sua autonomia. Tem ainda como intenção a conceção e o desenvolvimento de um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional²⁷ Leite (2001).

Para uma efetiva gestão flexível do currículo no ensino básico, torna-se premente dominar os saberes de referência, sem os quais o acesso ao conhecimento não

²⁶ Capítulo II, artigo 5º, ponto 3 alínea a) do decreto-lei 6//2001

²⁷ Segundo W. Doll (1993), citado por M. Fernandes (2000: 29), o currículo pós - moderno deve obedecer à metáfora dos 4 Rs, isto é, ser rico, reflexivo, relacional e rigoroso, entendido aqui o rigor como o critério “que permite evitar que o currículo resvale para um relativismo excessivo ou para um solipsismo sentimental”, o rico como a capacidade de ser “aberto e inacabado... (por forma a permitir) aprofundar os seus níveis de significado e as suas múltiplas possibilidades ou interpretações”, o reflexivo “com o objetivo de estimular estratégias metacognitivas”, o relacional que diz respeito “à rede de conexões intrínsecas ao próprio currículo”.

se operacionaliza. Saliente-se que a flexibilização curricular pressupõe que os docentes, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança e para tal é preciso motivação e formação e uma formação diversificada. Para que a flexibilização curricular seja efetivamente uma realidade e não um querer de quem no gabinete lhe dá um suporte legal ou teórico, é necessário repensar a Escola, reorganizando-a e disponibilizando formação atempada e contextualizada aos seus profissionais, para que os mesmos se apropriem dos instrumentos necessários a uma prática informada, reflexiva e autónoma.

Reconhece-se assim que só com a implementação/operacionalização de um currículo flexível se definem as estratégias de ação docente, se constroem situações de aprendizagem em função dos alunos e se prevê o modo de avaliar, no sentido de saber se os objetivos foram atingidos. Só agindo *estrategicamente* se pode ter a pretensão do *sucesso*. Nesta perspetiva, os docentes devem ser gestores do currículo e não meros executores das decisões tomadas centralmente, mais, para que uma gestão seja eficaz, os decisores têm que repensar o binómio curricular para que se tenha sempre presente o desenvolvimento do processo de decisão, implementação e avaliação do currículo (desenvolvimento curricular). Daí a importância da gestão flexível do currículo em ordem a encontrar vias, estratégias de ação, que otimizem o processo de aprendizagem de todos os alunos em particular. Pretende-se que responda aos desafios da escola atual, uma Escola para todos, multicultural, inclusiva, na qual é premente motivar para trabalhar, uma Escola que exige de todos, quer seja ao nível macro, meso e micro, uma intencionalidade/flexibilidade que permita um processo contínuo de inovação, decisão e liderança. Apesar da constatação de que gerir é um processo complexo estruturado em várias dimensões, da responsabilidade de vários atores e que corresponde a vários níveis, a gestão curricular local poderá transformar o currículo prescrito a nível nacional num projeto contextualizado a cada situação. Mas, as decisões curriculares devem ser tomadas de forma a garantir uma unidade básica de orientação para toda a escola e uma diferenciação exigida pela grande variedade de alunos que a frequentam. Assim, as decisões tomadas a nível meso e micro são essenciais no processo de desenvolvimento curricular, o que nos remete para as noções de autonomia e de responsabilidade. Maria do Céu Roldão (1999:25) refere que “sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (...)”.

PARTE II- Configuração e Aplicação do Estudo

“O processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos, mas também um processo de planificação e criatividade controlada” (Hill, M. & Hill, A, 2005:20).

Nesta segunda parte, no Capítulo 1 - Formulação do problema e objetivos científicos de investigação - explana-se o problema e identificam-se os objetivos a atingir com o estudo. Segue-se o Capítulo 2 - Contexto da investigação - com a descrição dos espaços onde a mesma se desenvolve, Escola A e Escola B e à caracterização da sua população. O Capítulo 3- Procedimentos metodológicos - inclui o *design* da investigação, com uma descrição sistematizada dos passos percorridos e a clarificação e justificação dos critérios adotados e das opções metodológicas tomadas. Ainda no mesmo capítulo, é dada uma atenção especial às técnicas e instrumentos de investigação utilizados, descrevendo nomeadamente as opções tomadas e todos os procedimentos necessários à sua utilização/aplicação. Por último surge o Capítulo 4- Resultados - com a análise e interpretação de resultados obtidos com a recolha de dados em suporte documental e na aplicação do questionário. Sublinhe-se que, na interpretação de resultados, para além de ser ancorada no corpus legislativo e teórico que suporta esta investigação, também se teve em conta a relação existente entre os dois instrumentos aplicados.

CAPITULO 1- Formulação do problema e objetivos científicos da investigação

Qualquer investigação obedece a uma temática que envolve um problema. Este poderá ser explicitado de modos diferentes. Neste estudo optou-se por enunciá-lo através de questões orientadoras. Em ordem à resolução desse problema, torna-se inevitável a formulação de objetivos que deverão ajudar no planeamento e concretização do estudo.

1.1 O problema

No presente estudo, o problema enuncia-se através de um conjunto de questões na pretensão de focalizar os aspetos mais relevantes do título - *A emergência da Área de Projeto no Currículo do Ensino Básico: expectativas, contributos e desafios*. Na formulação das questões tivemos em atenção os seguintes requisitos: clareza, precisão, objetividade, simplicidade e pertinência, perante o contexto do objeto do estudo, no cruzamento de uma escola de ensino público com outra escola de ensino privado. Partimos, então, das questões seguintes: Qual o significado das áreas curriculares não disciplinares no plano de estudos do 2.º Ciclo do ensino básico? Como se articulam as áreas disciplinares com as áreas não disciplinares no plano de estudos do 2.º ciclo do ensino básico? Como se configura e afirma a Área de Projeto contextualizada em dois cenários diferentes?

1.2 Objetivos da Investigação

No seguimento do ponto anterior torna-se evidente a necessidade de encontrar “apeadeiros/faróis” para que o caminho traçado seja consistente e profícuo e se consiga chegar “a bom porto”, sendo certo que em qualquer investigação duas questões assumem particular importância, a informação disponível e a gestão do tempo. Assim, apresentam-se como objetivos desta investigação: (i) Definir e clarificar conceitos, princípios e valores emergentes das áreas não disciplinares; (ii) Identificar as linhas orientadoras da Reorganização Curricular do ensino básico; (iii) Analisar as dinâmicas decorrentes do processo de implementação da Área de Projeto no segundo ciclo do ensino básico, contextualizadas em cenários diferentes (no confronto do ensino público e privado) e (iv) Evidenciar contributos da Área de Projeto no currículo do segundo ciclo do ensino básico, no confronto do ensino público e do ensino privado.

CAPÍTULO 2- Contexto da investigação

Tendo presente o objeto desta investigação, a Área de Projeto, optou -se por limitar o estudo a duas escolas com contextos à partida muito diversos: uma *Privada*²⁸, designada por Escola A e a outra *Pública*, designada por Escola B.

A singularidade de cada uma, justificada designadamente através da heterogeneidade da sua população escolar, das interações desenvolvidas no espaço escola e das resultantes do intercâmbio de cada escola com o seu meio envolvente, permite indiciar que talvez as relações interpessoais sejam também vivenciadas de forma distinta em cada escola.

2.1 Espaço

Segue-se uma breve caracterização do espaço/ ambientes onde decorre o estudo, contextualizado no meio circundante. Enquanto a Escola A - privada - se situa num meio rural, numa localidade em que embora apresente algumas valências ligadas ao setor terciário todos se conhecem, a Escola B- pública - é uma escola de cariz urbano. Apresentam-se de seguida alguns dados que se consideraram pertinentes sobre os espaços envolvidos no estudo. (quadro 2).

Ano letivo 2008/2009	Escola A - privada	Escola B - pública
Área ocupada	2315,50 m ²	20679,13 m ²
Meio	Rural	Urbano
Nº de salas	13	31

Quadro 2 - Síntese comparativa de alguns dados sobre os espaços onde se desenvolveu o estudo.

2.1.1 Escola A - Privada

A Escola A é uma instituição de ensino particular e cooperativo, com paralelismo pedagógico, oferece o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico e foi fundada em dezembro de 1981. Está inserida numa freguesia rural com cerca de 16 km² de área. As suas instalações ocupam 2315,50 m² em espaço fechado, uma antiga casa de lavradores que foi remodelada e tem vindo a ser aumentada e melhorada ao longo dos anos. É constituída por um edifício central onde funcionam os gabinetes da direção pedagógica

²⁸ Particular cooperativa com contrato de associação e paralelismo pedagógico

e assessores, os serviços administrativos, gabinete de serviços de apoio pedagógico, biblioteca, sala de professores, serviços de reprografia e papelaria, casas de banho e os espaços reservados ao bar e refeitório. Esta escola apresenta 13 salas de aula, de entre as quais se podem contar 1 laboratório de biologia e geologia, 1 laboratório de física e química, 1 sala de educação tecnológica, 1 sala de educação visual e tecnológica, 2 salas de informática e 1 ginásio. Possui ainda balneários, um campo de jogos, já atrás mencionado e uma zona de convívio destinada aos alunos. O edifício situa-se no centro da localidade que fica localizada a 11 km da sede do concelho.

2.1.2 Escola B - Pública

A Escola B é um estabelecimento de ensino público destinado aos 2º e 3º ciclos, situado no meio urbano e sede de um agrupamento. Foi inaugurada em 1985 e abrange 20679,13 m². É composta por três edifícios (designados por blocos A B e C), dois pavilhões polidesportivos cobertos e um campo de jogos ao ar livre. Todos os blocos têm 1º andar.

Na altura em que se realizou o estudo o espaço estava organizado da seguinte forma: o bloco A (administrativo) com bufete, papelaria, gabinete de apoio ao aluno e à família, uma sala de aula, sala de funcionários e casa de banho no rés do chão, enquanto no 1º andar funcionava o setor administrativo, o gabinete da direção, a sala de professores, sala de diretores de turma e reprografia; o bloco B com 4 salas de aula, 2 salas de educação visual e tecnológica e casas de banho no rés do chão, enquanto no 1º andar se localizavam 7 salas de aula, 2 laboratórios de ciências da natureza, 1 sala de informática, casa de banho e arrecadação e o Bloco C com 3 salas de aula, 2 salas de educação tecnológica/educação visual e casas de banho no rés-do-chão enquanto no 1º andar se poderia encontrar 6 salas de aula, 2 laboratórios de físico química e biologia, uma sala de informática, gabinete dos serviços de psicologia e orientação (SPO), gabinete de terapia da fala, arrecadações e casa de banho. A escola conta ainda com uma biblioteca cujo espaço inclui uma sala de informática e uma sala de leitura e uma zona de refeitório com cozinha e sala de refeições. Ainda na mesma zona, fica a sala de educação musical. Circundante aos edifícios, existe ainda uma zona, com uma relativa extensão ao ar livre, que inclui 2 campos de jogos, anfiteatro, hortas pedagógicas, jardins e pátios.

2.2 População

No contexto populacional, dadas as suas especificidades, estas escolas apresentam situações diferenciadas, designadamente no que respeita aos alunos que as frequentam, uma vez que no caso da Escola A - privada - a maioria dos alunos se desloca vários quilómetros²⁹ para vir para a escola, utilizando transportes pertencentes à própria escola, sendo que pouco interagem com o meio envolvente, enquanto na Escola B - pública - uma vez que os alunos se deslocam a pé ou em transporte público conhecem bem o meio onde a escola está inserida. Por outro lado, os alunos da Escola A interagem entre si de uma forma mais familiar, ou seja todos se conhecem uma vez que só há um local onde podem conviver, o que facilita ainda a sua vigilância. Constatam-se grandes assimetrias comparativamente ao número de docentes, de auxiliares e técnicos administrativos assim como de técnicos superiores que podem ser visualizadas no quadro seguinte.

Ano letivo 2008/2009	Escola A- Privada	Escola B-Pública
Alunos	350	490
Docentes	53 ³⁰	139
Auxiliares e técnicos administrativos	5	25
Psicólogos	1	2
Terapeutas da fala	-	1
Tradutores e intérpretes da Língua Gestual Portuguesa	-	2
Assistente social	-	1

Quadro 3 - Síntese comparativa de alguns dados sobre a população dos espaços onde se desenvolveu o estudo.

Sublinhe-se que a forma de recrutamento³¹ de docentes e outros técnicos também é muito diferente, o que terá porventura influência nas dinâmicas diferenciadas e na gestão de recursos das duas escolas.

2.2.1 Escola A - Privada

A população residente na freguesia, a que a Escola A pertence era, segundo os dados do recenseamento realizado em 2001, de 1525 habitantes (censo de 2001)³²

²⁹ Alguns alunos chegam a percorrer 60 quilómetros (ida e volta).

³⁰ 23 docentes do quadro e 30 em regime de acumulação.

³¹ O recrutamento na escola A- Privada não se faz através de concurso público. Existe *liberdade de contratação* (Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, cap. IV)

³² Os instrumentos de recolha de dados são referentes ao ano letivo 2008/2009.

apresentando uma densidade populacional de 95,3 hab/km. A escola em estudo serve uma população mista, onde a ruralidade se cruza com uma população que trabalha no sector dos serviços. Esta escola apresentava, no ano letivo em estudo, um grupo docente estável, num total de 53, na sua maioria mais jovem do que os docentes da Escola B - Pública. Salienta-se o facto de mais de 50% destes docentes lecionarem em regime de acumulação, cerca de 30. Sublinhe-se que a escola conta com os mesmos docentes há já vários anos, daí que se sintam perfeitamente integrados. Frequentam esta escola alunos da freguesia a que a escola pertence e alunos de freguesias e concelhos limítrofes, sendo de registar que uma parte desses alunos se encontram dentro da zona de influência e um número ainda significativo fora. No ano letivo 2008/2009, esta escola era frequentada por cerca de trezentos e cinquenta alunos, oriundos de dezasseis localidades diferentes, na sua maioria sede de freguesias. A deslocação destes alunos era assegurada por meios de transporte pertencentes à própria escola. Esclarece-se que o 3º ciclo incluía um curso de educação formação. Como o estudo foi realizado no 2º ciclo, torna-se pertinente registar que frequentavam a escola 79 alunos distribuídos por 3 turmas no quinto ano de escolaridade e 78 alunos também distribuídos por três turmas no sexto ano de escolaridade.

2.2.2 Escola B – Pública

A população residente na freguesia urbana e nas restantes freguesias que integram o agrupamento de que a Escola B fazia parte totalizava, segundo os dados do recenseamento geral da população realizado em 2001, 11217 habitantes³³.

A escola em estudo serve uma população tendencialmente urbana e empregada no sector dos serviços. No ano letivo 2008/2009 e no que respeita à escola em estudo, havia a registar cento e trinta e nove docentes, 25 funcionários (auxiliares e técnicos administrativos), dois psicólogos, uma terapeuta da fala, duas tradutoras intérpretes de língua gestual portuguesa³⁴ e quatrocentos e noventa alunos distribuídos pelo 2º e 3º ciclos. Como o estudo foi realizado no 2º ciclo, será pertinente relevar que frequentavam a escola 124 alunos, distribuídos por cinco turmas no quinto ano de escolaridade e 120 alunos distribuídos também por cinco turmas, no sexto ano de escolaridade. Os alunos são oriundos da zona de influência da escola, que não se limitava à freguesia a que pertencia, incluía ainda parte de outras freguesias da

³³ Dado que a escola em estudo faz parte de um agrupamento, estes foram os dados possíveis de recolher.

³⁴ A escola tinha um núcleo de alunos surdos

localidade e uma freguesia rural. Refira-se ainda que a população escolar é muito heterogénea pois para além de uma parte pertencer a um bairro problemático em termos sócio económicos, há ainda a mencionar alunos, que embora em minoria, pertencem a freguesias rurais e que denotam, na sua maioria, uma menor vivência em termos culturais e intelectuais. O corpo docente era estável e não muito jovem. Esclarece-se que o 3º ciclo incluía três cursos de educação formação.

CAPÍTULO 3 - Procedimentos metodológicos

Neste capítulo indicam-se as opções metodológicas que estiveram na base do presente estudo, tendo em conta os objetivos previamente delineados e cuja temática se centra na área curricular não disciplinar *Área de Projeto*.

No primeiro subcapítulo, Design da investigação, descreve-se o percurso da investigação com a justificação dos procedimentos; esclarece-se a opção pelo estudo de um caso múltiplo; define-se e justifica-se a metodologia usada na investigação e o público respondente ao questionário. No segundo subcapítulo, Técnicas e instrumentos de investigação, esclarecem-se e justificam-se as opções e os procedimentos referentes às técnicas e instrumentos para a recolha de dados e à análise e interpretação de resultados.

3.1 Design da investigação

Selecionado o tema em estudo a emergência da *Área de Projeto*, no currículo do ensino básico, entendeu-se por bem contextualizar o estudo da temática em cenário real. Desse entendimento, decorre a opção do estudo de um caso múltiplo, (dois casos) na perspetiva da comparação entre duas escolas do ensino básico: a Escola A na rede de ensino privado e a Escola B na rede de ensino público. Importa referir que Stake (2007: 19) distingue três tipos de estudos de caso: o estudo de *caso intrínseco* quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, *o instrumental*, quando se considera o estudo de um caso um instrumento para compreender outro (s) fenómeno (s) e *o coletivo* quando o caso instrumental se estende a vários casos para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição. Atendendo às características deste estudo, parece ser *o coletivo*,

o que melhor retrata esta investigação, uma vez que se pretendeu conhecer a forma como a *Área de Projeto* se operacionalizou em dois cenários reais (Escola A e Escola B) e que contributo trouxe ao plano de estudos do currículo do 2º ciclo.

Optou-se por uma investigação mista associando uma metodologia quantitativa a uma metodologia de cariz qualitativo e interpretativo, uma vez que o recurso a múltiplas fontes permite o cruzamento de dados, facilitando a compreensão e validando de certa forma os resultados obtidos.

Como técnicas de investigação optou-se pelo inquérito por questionário e pela análise documental, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados o questionário e a grelha de análise de conteúdo.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados num misto de uma análise estatística descritiva, com a utilização do SPSS, no que respeita aos questionários e de análise descritiva e interpretativa de conteúdo dos documentos observados. Esta opção foi tomada por se entender que a análise documental seria complementar ao inquérito. A interpretação dos resultados obtidos, fundamentada no suporte teórico e legislativo que corporiza este estudo, procurou estar em consonância com os objetivos da investigação, na procura do modo como a *Área de Projeto* se operacionalizou e da forma como se evidenciou numa dualidade de contextos: ensino privado versus ensino público.

Impõe-se ainda referir que todo este percurso requereu a concretização de procedimentos burocráticos, dos quais se evidenciam alguns, designadamente, os contactos informais com os diretores das escolas e com os docentes envolvidos, os pedidos de autorização às direções das escolas e aos encarregados de educação.

Estudo de caso (múltiplo)

Com este estudo de caso múltiplo não se pretendeu efetuar generalizações “ O estudo de caso parece uma base pouco sólida para a generalização” (Stake,2007:23), mas sim encontrar proposições ou hipóteses que relacionem conceitos ou fatores dentro do caso, constituindo-se estas possíveis pistas para investigações futuras, tendo sempre presente que não se estuda “ (...) um caso com o objetivo primário de entender outros casos” (Stake,2007:20). Neste sentido, o conjunto de elementos que recolhemos pretendeu conhecer as dinâmicas criadas pela emergência da *Área de Projeto no currículo do ensino básico*, numa dualidade de contextos, possibilitando assim atingir um maior conhecimento da realidade estudada. Tendo presente o objeto desta investigação, a *Área de Projeto*, optou -se por limitar o estudo a duas escolas com

contextos à partida muito diversos: uma *Privada*³⁵, designada por Escola A e a outra *Pública*, designada por Escola B. Os critérios assumidos para a seleção das escolas foram sobretudo dois, serem ambas escolas com alunos do 2º ciclo, uma vez que o estudo incide sobre esse ciclo e estarem localizadas no mesmo distrito. A escola privada selecionada é do 2º e 3º ciclos e parece ser, dentro do distrito de Beja, a que correspondia de uma forma mais adequada aos objetivos da investigação, pois para além de ter uma zona de influência razoável, de ser frequentada por muitos alunos que residiam fora dessa zona de influência, fica perto da sede do concelho onde existem três escolas EB 2,3 configurando-se assim, como uma escola alternativa ao ensino público. Em relação à escola pública, constatou-se serem 12, as escolas possíveis. Neste caso, optou-se por uma das escolas públicas do concelho a que pertence a escola privada já selecionada, designadamente, a mais próxima da residência da investigadora e do seu local de trabalho.

O público-alvo

A definição de critérios para selecionar os sujeitos que se constituíram como respondentes ao questionário assumiu uma especial relevância, pois estes interferem diretamente na qualidade e pertinência das informações recolhidas, essenciais para tornar a compreensão mais ampla do problema delineado. Neste contexto, relembra-se que se optou por limitar o estudo ao sexto ano de escolaridade, uma vez que era o ano final de ciclo, o que nos pareceu permitir inferir resultados mais abrangentes.

Por outro lado, entendeu-se ser pertinente questionar os alunos de seis turmas, uma vez que a Escola A tinha apenas três turmas no sexto ano. Neste sentido, pareceu-nos coerente que o público-alvo fosse semelhante nas duas escolas. Em virtude da Escola B ter cerca de cinco turmas, na seleção das três turmas para o estudo e para que não houvesse muita discrepância entre o número de inquiridos ³⁶ de cada escola, excluiu-se a turma que continha menos alunos e a turma em que a docente implicada na investigação lecionava. O número de alunos inquiridos totalizou cento e cinquenta e três. No que respeita aos docentes, optou-se por inquirir os diretores de turma das turmas envolvidas, por acreditarmos que estes teriam um conhecimento global do trabalho desenvolvido pelos seus alunos e dentro do conselho de turma e outros docentes, também pertencentes aos conselhos de turma, que lecionavam as diferentes

³⁵ Particular cooperativa com contrato de associação e paralelismo pedagógico

³⁶ 78 alunos da escola A – Privada e 75 alunos da escola B - Publica

disciplinas, incluindo a *Área de Projeto*, totalizando vinte e nove docentes. A população consubstanciou-se assim em 182 respondentes.

3.2 Técnicas e instrumentos de investigação

Parece consensual que deve ser o caso em estudo e o seu contexto, bem como as questões de investigação, a indicar ao investigador as melhores técnicas e instrumentos a utilizar bem como a natureza da informação a recolher. Neste sentido, e de acordo com o pretendido, optou-se por uma investigação mista, associando uma metodologia de cariz qualitativo interpretativo a uma metodologia quantitativa, uma vez que interessava estudar a área curricular disciplinar, *Área de Projeto*, objeto de estudo da investigação, contextualizada nos planos macro (normativo), meso (formal) e micro (pedagógico). No que respeita ao plano normativo, constituído como um dos suportes deste estudo, este foi abordado ao longo de toda a investigação. Em termos do plano formal, utilizaram-se como fontes de recolha de dados os documentos, análise documental, que se considerou serem os mais identificativos das opções tomadas por cada uma das escolas em estudo, designadamente os seus *Projetos Educativos, de Escola*, no caso da Escola A-Privada e de *Agrupamento* no caso da Escola B- Pública, uma vez que se tratava de uma escola sede, e *Projetos Curriculares de Escola* e de *Agrupamento* das duas escolas, respetivamente. No plano micro optou-se por analisar os *Relatórios Globais Finais da Área de Projeto das seis turmas* envolvidas.

A aplicação da técnica inquérito por questionário visou a recolha de opinião daqueles que naturalmente estavam envolvidos na área em estudo (alunos e docentes), nos dois contextos de aprendizagem selecionados (privado versus público), tendo sido o questionário o instrumento de recolha de dados escolhido. Este foi construído para abranger todos os planos, macro, meso e micro. Releva-se que a análise documental, abordada numa lógica comparativa entre as duas escolas, foi utilizada como técnica complementar de recolha de dados ao inquérito por questionário, permitindo corroborar informações obtidas por outras fontes, investigar eventuais contradições e fazer inferências "qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa" (Yin, 2007: 126).

Como técnicas de investigação, como já foi atrás mencionado, optou-se pela utilização do inquérito por questionário e pela análise documental. Com base nas

técnicas atrás referidas, selecionaram-se os instrumentos a utilizar na recolha de dados. Cada instrumento, como Pardal *et al.* (1995: 16) afirmam, deverá ser um instrumento "intencionalmente ajustado ao objeto de estudo e concebido como meio de direcionar a investigação para o seu objetivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objeto". Neste sentido optou-se pela aplicação de um questionário e pela utilização de grelhas de análise de conteúdo.

As grelhas de análise de conteúdo foram construídas tendo como base as dimensões do questionário, para que se tornasse possível por um lado a sua complementaridade em relação ao questionário e por outro permitir comparar dados para melhor inferir conclusões. Sublinhe-se que tanto os documentos fontes da análise documental, como a aplicação do questionário se referem ao ano letivo 2008/2009.

Questionário

Relembra-se que a técnica de recolha de dados, inquérito por questionário consiste em:

“colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores”.

(Quivy, 1992: 190).

Neste contexto, os cuidados a ter em conta na construção de um bom questionário, em investigação, passam por três aspetos essenciais e que estão ligados entre si, nomeadamente: i) seleção do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta; ii) seleção do tipo de escala de medida a associar às respostas; iii) definição da metodologia para análise dos dados. O questionário, como instrumento, desenvolve-se em quatro momentos: a elaboração, a testagem, a aplicação (lançamento e recolha) e o tratamento dos dados resultantes da aplicação do questionário. Passamos, então, à referência de cada um dos momentos.

Elaboração do questionário

A construção deste questionário passou obviamente por duas fases: a da seleção dos conteúdos a incluir e a tradução dos mesmos em questões devidamente formuladas. O conteúdo das questões limitou-se a três dimensões: *Caraterização, Área de Projeto na Escola e Área de Projeto em contexto de sala de aula*. Refira-se que foi necessário

construir duas versões do mesmo questionário, uma vez que a população integrou dois públicos diferentes: docentes e alunos. Foi assim necessário proceder-se a pequenos ajustamentos, dada a diferença de situação que separa os dois grupos. Retome-se a primeira dimensão, *Caraterização*, em que se pretendeu recolher os *Dados Pessoais* no caso dos alunos e os *Dados Pessoais e Profissionais*, no que se refere aos docentes. Esta dimensão possibilitou caracterizar a população interveniente no estudo. No caso da versão de questionário aplicada aos docentes, para além de um conjunto de questões dirigidas a todos, ainda lhes foi solicitada resposta a questões específicas sobre o objeto de estudo desta investigação - *Área de Projeto*. Com a segunda dimensão, denominada, *A Área de Projeto na minha escola*, pretendeu-se recolher dados sobre os recursos e equipamentos existentes nas duas escolas onde se realizou o estudo e sobre a forma como se organizavam e geriam esses recursos e equipamentos. Este questionário integra ainda uma terceira dimensão, subordinada ao tema, *A Área de Projeto no contexto sala de aula*, que visava recolher dados vocacionados para o processo ensino aprendizagem, intentando compreender como esta Área curricular se configurava e afirmava. Procurou construir -se o questionário seguindo uma configuração simples e uma extensão que não ultrapassasse o razoável. Esta preocupação visou a acessibilidade aos grupos etários a que se destinava. Para além destes aspetos optou-se por uma linguagem clara, uma vez que se pretendia que o questionário fosse de fácil leitura a fim de ser bem recebido pelo público-alvo; tais preocupações estiveram na base da testagem do questionário. Em anexo³⁷, apresenta-se a versão do questionário final das duas versões do questionário (alunos e docentes). Estas versões resultaram das alterações pontuais que tocaram aspetos técnicos, de linguagem e de conteúdo na sua aplicação experimental (pré - teste) que poderão também ser consultadas em anexo³⁸. Os símbolos utilizados simplificaram a análise dos pré - testes respondidos. O conjunto de questões foi elaborado de maneira a obter quase sempre uma resposta fechada de forma a permitir um tratamento de dados mais adequado, rápido e eficaz. Consideraram-se dois modos de resposta: seleção de uma alternativa em questões de resposta múltipla; utilização de duas escalas, numérica e de frequência. As escalas foram utilizadas para apreciação dos parâmetros dados e ou hierarquização dos mesmos.

³⁷ Cf. Anexos II e IV

³⁸ Cf. Anexos I e III

Sublinhe-se que foram elaborados quadros/matriz das duas versões dos inquéritos por questionário, com o objetivo de clarificar a sua estrutura e que vieram facilitar a construção das grelhas de análise de conteúdo. (cf. Anexos VIII e IX)

Testagem do questionário

O facto de se tratar de escolas situadas no interior trouxe, a nosso ver, alguns constrangimentos, designadamente em conseguir um feedback mais incisivo, com base em conhecimento científico, nas respostas ao pré-teste por parte dos docentes, pois estas escolas têm um número reduzido de docentes, sendo a sua maioria docentes licenciados. Estes docentes não foram ainda confrontados com aspetos técnicos ou mesmo de conteúdo que um questionário enforma, reduzindo assim as possibilidades de respostas melhor fundamentadas e assertivas.

A turma escolhida para responder ao questionário pré-teste era composta por vinte e dois alunos (cinco alunos abrangidos pelo decreto lei 3/ 2008 incluindo uma aluna não leitora com um currículo específico). Responderam ao pré- teste dezanove alunos, incluindo dois dos alunos abrangidos pelo decreto-lei nº 3/2008).

Optou-se por incluir neste grupo, sujeito ao pré-teste, alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que também se encontravam nas turmas constituídas como população deste estudo. As razões que motivaram a escolha da turma para a testagem ao questionário, foram as seguintes: em primeiro lugar, serem alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e grupo etário - sexto ano de escolaridade; em segundo lugar, como o estudo se realizou em duas escolas, pensou-se fazer sentido que o pré-teste fosse realizado numa dessas escolas, pois assim os alunos conheciam o contexto em que o estudo seria desenvolvido; em terceiro lugar, porque numa das escolas todos os alunos do sexto ano iriam fazer parte da população, três turmas da Escola A- privada, logo a opção só poderia recair sobre uma turma da escola B- pública. Em quarto lugar, optou-se por aplicar a uma turma cuja diretora de turma era simultaneamente, a investigadora, uma vez que se pensou que a proximidade e o conhecimento do grupo por parte de quem aplica o pré-teste, também podia ser uma mais-valia, pois o grupo sentir-se-ia certamente mais à vontade para expor as suas dúvidas e dessa forma poderiam ser recolhidos mais contributos. O facto de esta turma ser muito heterogénea também permitiu visionar/ antecipar as dúvidas que os alunos com mais dificuldades iriam sentir. Releve-se que a aplicação do pré-teste decorreu sem incidentes e que foi realizado numa aula de formação cívica. Em relação aos resultados

obtidos, saliente-se que de um modo geral os alunos não manifestaram muitas dúvidas oralmente. Levaram sensivelmente quarenta e cinco minutos a responder ao questionário pré-teste. Após a análise dos pré-testes tiraram-se ilações e procederam-se a algumas ligeiras alterações, sempre na perspectiva de conseguir melhorar o instrumento final a aplicar. De facto, esta análise visou, através da aplicação do questionário a um grupo de sujeitos próximo dos destinatários da prova, retirar indicações que permitissem corrigir os itens que apresentassem ambiguidades ou dificuldade de compreensão e ainda se detetassem os erros de formulação que pudessem existir (Almeida & Freire, 2000). O segundo grupo escolhido para realizar o pré-teste foi constituído por sete docentes (dois docentes que lecionavam na Escola A e cinco da Escola B). As razões que motivaram a escolha destes docentes foram as seguintes: em primeiro lugar e uma vez que o estudo iria ser realizado em duas escolas, pensou-se que faria sentido que os respondentes do pré-teste fossem docentes que conhecessem a realidade onde o teste ia ser aplicado; em segundo lugar, na Escola A, só duas professoras se encontravam fora da população em estudo, portanto fazia todo o sentido serem estas a responderem ao pré-teste. A proximidade e o conhecimento do grupo foram outras das razões que interferiram na escolha desta população. A resposta obtida veio de encontro ao que se pretendia, colocaram-se algumas dúvidas e deram-se algumas sugestões. Saliente-se que de um modo geral não se levantaram muitas questões. Após a análise dos resultados do pré-teste tiraram-se ilações e procedeu-se a algumas alterações, sempre na perspectiva de conseguir melhorar o instrumento final a aplicar.

Aplicação do questionário

Após ter-se procedido às alterações de carácter pontual, mas pertinente, que resultaram da análise dos resultados obtidos na testagem das duas versões do questionário, surgiram então as versões definitivas. Com o objetivo de se manter o anonimato e em simultâneo facilitar o lançamento de dados para posterior análise comparativa, seguiu-se a seguinte estratégia: fotocopiaram-se os questionários com duas cores diferentes: a cor verde para a Escola A - privada e a cor azul para a Escola B - pública. Codificaram-se ainda os questionários entregues aos alunos das seis turmas e respetivos docentes. De facto, a estratégia delineada e aplicada revelou-se adequada e facilitadora do trabalho a realizar. Refira-se que todos os questionários aplicados foram devolvidos (100%). Os inquéritos dos alunos foram respondidos na presença dos diretores de turma, em formação cívica. Os docentes responderam ao questionário e

entregaram-no dentro do prazo estipulado. A recolha dos questionários das turmas foi realizada pelos respetivos Diretores de turma e colocados no cacifo da docente investigadora. A recolha dos questionários dos docentes foi feita, em cada uma das escolas, por um colega que trabalhava simultaneamente nas duas escolas e se disponibilizou para o fazer. Posteriormente procedeu à sua entrega à docente investigadora. Na recolha dos questionários houve um especial cuidado com a preservação do anonimato dos inquiridos.

Grelhas de análise de conteúdo

As grelhas foram construídas tendo como suporte a estrutura do questionário aplicado aos alunos e aos docentes. Incluem, assim, três dimensões: *A Caracterização* focalizada nos dados pessoais dos alunos e nos dados pessoais e profissionais dos docentes; *A Área de Projeto na escola*, onde se tenta inferir a forma como esta área foi implementada na Escola A- Privada e na Escola B- Pública e *A Área de Projeto no contexto de sala de aula*, onde se pretende recolher informação pertinente que permita conhecer/entender a dinâmica envolvente. Sublinhe-se que esta última dimensão do questionário só surge na terceira grelha de conteúdo, dada a sua especificidade. De seguida, justifica-se a escolha dos documentos sobre os quais incidiu a análise, designadamente, os Projetos Educativos de Escola/Agrupamento, os Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e por último, os Relatórios Globais Finais de Área de Projeto.

Projetos Educativos de Escola/Agrupamento

No contexto do *design* curricular intermédio, a primeira decisão reporta-se então ao projeto educativo ³⁹que se aceita como um “documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Costa, 1991: 10), citado por Pacheco (2001:90). Pareceu-nos ser um dos documentos mais representativo da singularidade e autonomia de cada escola, daí a sua

³⁹ A primeira menção ao conceito de projeto educativo reporta-se ao Decreto – Lei nº 553/80 que publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, que permite às escolas privadas elaborarem projetos educativos próprios.

escolha. De acordo com (Figari,1992) citado por Pacheco (2001:91) estão implicados no *Projeto Educativo* os seguintes aspetos: a formulação de finalidades educativas; a seleção de orientações globais pela qual toda a comunidade educativa se norteia; a clarificação de distribuição das responsabilidades entre os distintos agentes; a consideração das necessidades educativas especiais; os critérios de desenvolvimento profissional dos docentes (incluindo planos de formação), das equipas de gestão e dos demais participantes no Projeto Educativo; os critérios de inter-relação escola-comunidade e os critérios de articulação de projetos comuns a várias escolas (pertencentes a um mesmo território educativo).

Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento

Atendendo à importância que os instrumentos de suporte do Projeto Educativo representam, ao configurarem-se eles próprios, como documentos norteadores e orientadores de qualquer ato desenvolvido na escola, quer ele seja de ordem pedagógica, disciplinar ou administrativa é necessário dar-se também uma especial atenção à sua elaboração e operacionalização. Neste sentido, os Projetos Curriculares de Escola surgem como instrumentos de suporte à implementação do Projeto Educativo, constituindo-se como documentos que devem conter as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e que deverão conter todos os projetos em que a escola está envolvida daí se ter optado por este documento.

Relatórios Globais Finais de Área de Projeto

Optou-se pelo estudo destes documentos, uma vez que os mesmos sintetizavam no final do ano, o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos em *Área de Projeto* em cada turma. Focalizam-se em quatro dimensões: *Recursos Mobilizados, Modalidades adotadas, Atividades/projetos desenvolvidos e Resultados alcançados*. Surgiram para dar resposta ao despacho normativo n.º 19308/2008 de 21 de julho que apontava para que (i) o trabalho realizado em cada uma das áreas curriculares não disciplinares devia obedecer a uma planificação que deveria figurar no respetivo projeto curricular de turma, com a identificação das competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem e a respetiva calendarização e para que (ii) o trabalho desenvolvido (...) devesse ser objeto de uma avaliação participada e formativa, no contexto da turma e, ainda, de uma avaliação global no final do ano letivo, a realizar pelo conselho

pedagógico, da qual deveria resultar um relatório, no qual deviam constar: os recursos mobilizados; as modalidades adotadas; os resultados alcançados. Registe-se que as escolas em estudo criaram uma matriz para estes relatórios intermédios, em que decidiram ainda incluir as atividades/projetos desenvolvidos.

CAPÍTULO 4 - Resultados

Neste capítulo explicitam-se alguns procedimentos de análise e interpretação de resultados obtidos através da análise de documentos e dos questionários aplicados.

Relativamente à recolha de dados usaram-se procedimentos metodológicos característicos do enfoque quantitativo quando se recorre à aplicação de questionários e do enfoque qualitativo aquando da análise de documentos. Igualmente, ao nível do tratamento de dados recorreu-se a métodos quantitativos (análise estatística) e a métodos qualitativos (análise de conteúdo). A análise estatística foi realizada com recurso ao software SPSS v19. Para verificar a associação entre as variáveis analisadas utilizaram-se os testes de χ^2 e *t-student*, considerando-se o intervalo de confiança de 95% ($p < 0.05$) como estatisticamente significativo. A população em estudo abrange na totalidade cento e oitenta e dois respondentes (docentes e alunos).

A análise dos documentos pressupôs a intenção, prioritária, de encontrar referências/indicadores no âmbito das linhas orientadoras, da gestão dos recursos e do trabalho desenvolvido em *Área de Projeto*. Já a interpretação de resultados foi realizada no sentido de possibilitar o cruzamento de dados e inferir uma melhor compreensão da dinâmica das várias interações criadas na dualidade de contextos implicados no estudo.

4.1 Análise e interpretação de documentos

A análise e a interpretação que se apresentam de seguida incidem, fundamentalmente, nos documentos escolhidos para o estudo de um caso múltiplo, (dois casos) na perspetiva da comparação entre duas escolas do ensino básico: a Escola A - Privada e a Escola B-Pública. Esta análise tem como referência a *Área de Projeto*, objeto de estudo desta investigação e incide sobre o *Projeto Educativo de Escola da Escola A*; o *Projeto Educativo do Agrupamento* de que a Escola B faz parte; o *Projeto Curricular de Escola da Escola A*; o *Projeto Curricular do Agrupamento* de que a

Escola B faz parte e os *Relatórios Globais Finais da Área de Projeto de ambas as escolas*. Neste contexto, a análise de conteúdo comporta um cariz comparativo entre as duas escolas, colocando o seu enfoque em pontos de referência transversais aos seis documentos analisados. Esta irá complementar a análise e interpretação dos resultados obtidos no outro instrumento de recolha de dados aplicado: o inquérito por questionário.

Grelha de análise de conteúdo:

Documentos: Projeto Educativo de Escola - Escola A e Projeto Educativo do Agrupamento - Escola B

		Escola A – Privada	Escola B - Pública
(I) Caraterização	População discente	Cerca de 350 alunos (2º e 3º ciclos + 1 Curso de Educação formação)	Cerca de 1100 alunos (Total do agrupamento) Cerca de 490 alunos (Escola sede - 2º e 3º ciclos +3 Cursos de Educação formação)
	População docente	53 docentes (30 em regime de acumulação)	165 docentes (Total do agrupamento) 139 docentes (Escola sede - 2º e 3º ciclos com 3 Cursos de Educação formação)
	Estrutura e gestão dos recursos físicos (edifício e envolvência)	Um edifício central onde funcionam os gabinetes da Direção Pedagógica e Assessores, os Serviços Administrativos, Gabinete de Serviços de Apoio Pedagógico, Biblioteca, Sala de Docentes, Serviços de Reprografia e Papelaria e os espaços reservados ao Bar e Refeitório. Diretamente orientada para as atividades letivas, a escola possui 13 salas de aula , (laboratório de Biologia e Geologia, um laboratório de Física e Química, uma sala de Educação Tecnológica, duas salas de Educação Visual e Tecnológica, duas salas Informática,) um Ginásio, e respetivos balneários, um campo de Jogos e uma zona de convívio destinada aos alunos. Área da escola A 2315,50 m²	O Agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de educação e ensino, sendo um a Escola do 2º e 3º ciclos, três escolas do 1º ciclo, três escolas de 1º ciclo com Educação Pré-escolar, um edifício com pré-escolar e quatro escolas de outras freguesias do concelho, neste caso rurais. 31 salas de aula Área da escola B (sede): 20679,13 m²
(II) A Área de Projeto na escola	Liderança (orientações)	Formula um conjunto de princípios orientadores/intencionais: - Promover relações interpessoais na comunidade educativa; - Colaborar com as famílias; - Envolver os alunos (sala de aula) em atividades motivadoras que proporcionem oportunidades de sucesso; - Valorizar a língua portuguesa; - Promover a língua inglesa; - Desenvolver o gosto pela matemática; - Valorizar o saber, o conhecimento, a cultura de trabalho, exigência e rigor; - Promover a educação para a saúde; - Proporcionar a ligação entre docentes de diferentes áreas disciplinares na articulação de projetos e na partilha de saberes;	Traça áreas de intervenção prioritária: - Relações interpessoais; - Envolvimento dos pais /enc. de educação na vida escolar; - Qualidade do sucesso educativo/ processo de ensino /aprendizagem - Enriquecimento curricular; - Educação ambiental e cívica. - Articulação entre ciclos;

		<ul style="list-style-type: none"> - Orientar as relações grupo turma/disponibilidade para ouvir os alunos, conhecer problemas e reforçar comportamentos adequados; -valorizar comportamentos/ atitudes; - Favorecer a auto confiança nos alunos; - Promover a autoavaliação e sentido crítico. - Responsabilizar os alunos (percurso escolar); - Promover a formação de todos os intervenientes no processo educativo. <p>Não apresenta plano de ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional. -Educação para o empreendedorismo; <p>Apresenta plano de ação.</p>
	Organização e gestão dos recursos humanos (docentes, auxiliares, técnicos administrativos e outros técnicos superiores)	Um universo de 53 docentes . 5 Funcionários (auxiliares e administrativos)	Cerca de 165 docentes (Agrupamento) 139 docentes (2º e 3º ciclos) 50 Funcionários (auxiliares e técnicos administrativos do agrupamento) 25 Funcionários (auxiliares e técnicos administrativos da Escola sede – 2º e 3º ciclos)
	Estrutura e gestão dos equipamentos	-----	-----
	Gestão do espaço	-----	-----
	Desenho curricular	-----	-----
	Relevância da Área	-----	-----
(III) A Área de Projeto em contexto de sala de aula	- Estrutura e Gestão dos recursos (equipamentos e materiais)	2 Salas de informática	3 Salas de informática
	- O currículo em gestão flexível	-----	-----
	- Atividades/Projetos	-----	-----
	- Metodologias	-----	-----
	- Avaliação	-----	-----
- Relevância da Área	-----	-----	

(-----) Ausência de elementos

Destaca-se, como primeira observação, a área das escolas: Escola A apresenta uma área de 2315,50 m², enquanto a Escola B compreende uma área de 20679,13 m². Assim sendo, constatou-se uma grande assimetria, em termos de espaço ocupado, coincidente com o número de salas de aula, em número de 13 na Escola A e de 31 na Escola B. Embora a diferença em termos de área ocupada seja notória, o que se verifica é que o número de alunos não é tão dispare, uma vez que a Escola A apresentava cerca de 350 alunos enquanto a Escola B apresentava cerca de 490 alunos. Na primeira dimensão *Caracterização*, mais especificamente, na categoria estrutura e gestão dos recursos físicos (edifício e envolvimento) faz-se a descrição do espaço físico de cada escola, que apresentam realidades bem diferentes, porque a Escola A é uma escola pequena comparativamente à Escola B que é a sede de um agrupamento. Esclarece-se que o documento analisado no caso da Escola B é o Projeto Educativo do Agrupamento, logo, deve ter-se em conta esse constrangimento, uma vez que lhe faltam vários dados específicos da escola em estudo. Ainda na caracterização, surgem outros dados que não deixam de ser interessantes do ponto de vista comparativo ou seja: o número de docentes. Neste contexto, surge a Escola A com 53 docentes para um universo de trezentos e cinquenta alunos e a Escola B com 139 docentes para um universo de quatrocentos e noventa alunos o que se traduz numa diferença muito significativa. O número de docentes da escola B poderá porventura justificar-se tendo em conta que muitos usufruem da redução da componente letiva, no entanto, também se constata que na escola A trinta docentes exercem em regime de acumulação, logo só lecionam até seis horas letivas nessa escola. Provavelmente existirão mais variáveis que seria interessante identificar, mas que os documentos analisados não o permitem fazer. Quanto à segunda dimensão, *A Área de Projeto na Escola*, na organização e gestão dos recursos humanos (docentes, técnicos superiores, auxiliares e técnicos administrativos), também há um dado que sobressai, ou seja o reduzido número de funcionários da Escola A- Privada (n =5) versus (n=25) da Escola B – Pública. O número reduzido de funcionários na escola A talvez se justifique por se tratar de uma escola “familiar” em que a direção é composta por familiares próximos e porque todos os funcionários, docentes e direção se desdobram em múltiplas tarefas. É de referir que no PE das duas escolas não há qualquer referência à presença de técnicos superiores, com exceção dos administrativos, embora eles existam efetivamente. Ainda na mesma dimensão, mas na categoria Liderança (orientações) a Escola B explicita linhas de orientação das áreas de intervenção do seu Projeto Educativo: “Qualidade do sucesso educativo/ processo de

ensino/aprendizagem; Enriquecimento curricular; Formação profissional; Articulação entre ciclos; Envolver os pais /encarregado de educação na vida escolar; Relações interpessoais; Educação para o empreendedorismo; Educação ambiental e cívica” enquanto a Escola A não o faz, ou pelo menos não o regista, o que será porventura um ponto fraco detetado, dada a importância da definição das áreas prioritárias e do desenho do plano de ação para as trabalhar que é traçado na escola B. A Escola A enuncia, no entanto, um conjunto de princípios orientadores, que de alguma forma se cruzam nas áreas de intervenção prioritária da Escola B, à exceção da educação para o empreendedorismo, uma área emergente e priorizante no mundo atual, invocada por esta última. Note-se que a escola A - Privada, no conjunto de princípios que elenca, parece denotar uma preocupação mais incisiva no desenvolvimento curricular enquanto processo de construção do currículo e no sentido em que ”incorpora necessariamente o conceito de ensino – que se constitui como seu dinamizador – e o conceito de competência- que orienta as aprendizagens para as finalidades pretendidas através do seu uso e mobilização.” (Gaspar & Roldão 2007:77-78). Refira-se o reforço da promoção de valores essenciais numa vida em sociedade “valorizar comportamentos e atitudes que assentam nos valores da responsabilidade, da entreatajuda, da solidariedade, do respeito mútuo, estabelecendo regras de conveniência que contribuam para a formação cívica dos alunos como cidadãos responsáveis e participantes na sociedade; promover relações inter-pessoais positivas e enriquecedoras com todos os elementos da comunidade educativa”; a ênfase em várias áreas do currículo, acentuando no seu registo o carácter transversal das mesmas “valorizar a Língua Portuguesa como meio de comunicação e de cultura; promover a Língua Inglesa como meio de comunicação e de cultura; desenvolver o gosto pela Matemática”; o enfoque dado à responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem “responsabilizar os alunos pelo seu percurso escolar”; a preocupação com as metodologias e estratégias dinamizadas em sala de aula “organizar o trabalho de sala de aula, envolvendo os alunos em atividades motivadoras e diversificadas que proporcionem oportunidades de sucesso”, “orientar as relações do grupo turma, distribuindo a atenção de forma equilibrada por todos os alunos com disponibilidade para escutar os seus problemas e reforçar os comportamentos adequados”; uma preocupação com a problemática da avaliação “promover a auto-avaliação e sentido crítico, da formação “promover a formação dos diferentes intervenientes no processo educativo”. Sublinhe-se ainda o fomentar a articulação de

projetos e a partilha de saberes, o valorizar o conhecimento mas também o saber fazer e incidir numa “ cultura de trabalho, exigência e rigor”.

Já na terceira dimensão *A Área de Projeto em contexto de sala de aula* e no que toca ao aspeto *Estrutura e Gestão dos recursos (equipamentos e materiais)* só foi possível confirmar a diferença em termos de estruturas, uma vez que a Escola A apresenta duas salas de informática enquanto na Escola B existem três. Note-se que o facto de algumas categorias terem ficado vazias, também se considerou importante, porque ao não conterem elementos, também dão de forma implícita algumas informações.

Grelha de análise de conteúdo:

Documentos: Projeto Curricular de Escola - Escola A e Projeto Curricular do Agrupamento – Escola B

		Escola A – Privada	Escola B – Pública
(I) Caracterização	População discente	350 alunos regime diurno, do 5.º ao 9.º ano e uma turma de CEF. (26 alunos com Necessidades Educativas Especiais: 11 no 2.º Ciclo e 15 no 3.º Ciclo).	-----
	População docente	53 docentes (23 docentes efetivos e 30 em regime de acumulação)	-----
	Estrutura e gestão dos recursos físicos (edifício e envolvência)	As instalações estão estruturadas em três blocos com 13 salas de aula : laboratórios de Ciências e Físico-Química/salas de E.V.T. e pavilhão gimnodesportivo . No edifício principal funcionam a Direção, os serviços administrativos , a cafetaria, a biblioteca escolar/centro de recursos multimédia, reprografia, sala de docentes salas de aula. O pavilhão gimnodesportivo localiza-se no interior do recinto escolar. Existe ainda um pátio coberto que dá acesso às instalações sanitárias e um polidesportivo descoberto.	-----
(II) A Área de Projeto na escola	Liderança (orientações)	A metodologia do trabalho de projeto não deve limitar-se às áreas curriculares lecionadas pelos docentes da Área de Projeto; a ligação entre a área de projeto e as disciplinas deve ser natural ; deve haver colaboração entre todos os atores nos diferentes tipos de iniciativas e ser privilegiada a construção de pequenos projetos (no mínimo um por período). O trabalho de projeto deve ser concebido numa lógica de integração curricular e deve realizar-se na aula de Área de Projeto ; No ano de 2008 / 2009, os projetos comuns a todas as turmas são os seguintes: Halloween, Festa de Natal (O circo), Feira “Passa pelo Rossio” e Festa da Banda Desenhada.	-----
	Organização e gestão dos recursos humanos (docentes, auxiliares, técnicos administrativos e outros técnicos superiores)	Coordenação eficiente entre os órgãos de gestão e as várias estruturas de orientação educativa;	O par pedagógico deverá ser constituído por docentes de diferentes áreas disciplinares , preferencialmente por um docente da área de Línguas e outro de outra área. No quinto ano, o Diretor de Turma deverá assegurar, a Formação Cívica ou a Área de Projeto,
	Estrutura e gestão dos equipamentos	Recursos materiais de fácil acesso com um fundo documental em vários suportes equipamentos multimédia. Rentabilização dos recursos disponíveis, utilizando-os na diversificação de estratégias enriquecedoras das aprendizagens (recursos informáticos, material multimédia) e promovendo a sua divulgação e utilização	Recurso à internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação .

	Gestão do espaço	Utilização da biblioteca como recurso.	O bloco da Área de Projeto deve preferencialmente ser lecionado nas salas de informática , permitindo assim a pesquisa de dados para os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.
	Desenho curricular	1x90 minutos semanais (5º e 6º anos) Adequado às necessidades dos alunos	1x90 minutos semanais (5º e 6º anos)
	Relevância da Área	As aulas de Área de Projeto são dedicadas à planificação, construção e preparação das atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, festa de Natal, celebração de datas comemorativas , festas temáticas, baile de gala , viagem de finalistas e atividades socioculturais abertas à comunidade escolar. Para além destes projetos comuns a todas as turmas, os alunos desenvolvem ainda projetos de acordo com os interesses específicos de cada grupo de alunos. Organização dinâmica e flexível das áreas não curriculares adaptada às necessidades dos alunos	-----
(III) A Área de Projeto em contexto de sala de aula	Estrutura e Gestão dos recursos (equipamentos e materiais)	-----	-----
	- O currículo em gestão flexível	Concretização e adequação, a nível de Conselho de Turma, das linhas orientadoras propostas para as N.A.C. e I.T.I.C.	-----
	- Atividades/Projetos	Visitas de estudo, festa de Natal, celebração de datas comemorativas, festas temáticas, baile de gala, viagem de finalistas e atividades socioculturais abertas à comunidade escolar, a maioria destas atividades é desenvolvida nas aulas de Área de Projeto.	(...) desenvolver projetos que articulem diferentes ramos do saber e que vão de encontro aos interesses dos alunos.
	- Metodologias	As metodologias de pesquisa devem ser diversificadas;	A metodologia adotada é a metodologia de projeto, sem prejuízo da adoção de outras igualmente relevantes sob o ponto de vista pedagógico,
	- Avaliação	Para cada projeto deve ser definida a conceção, a execução e a avaliação	-----
	- Relevância da Área	-----	-----

(-----) Ausência de elementos

Na análise da primeira dimensão, *Caraterização*, relativamente ao Projeto Curricular da Escola A – Privada e o Projeto Curricular do Agrupamento a que a Escola B- Pública pertence, pode constatar-se que não existem dados de comparação uma vez que o documento da Escola B não registou qualquer dado passível de ser trabalhado. Admite-se que como estes dados se encontrassem registados no Projeto Educativo não o tivessem sido no Projeto Curricular, até porque a Escola A se limitou a transcrevê-los.

Quanto à segunda dimensão, *A Área de Projeto na escola*, regista-se que na categoria Liderança, o documento da Escola A - menciona aspetos muito pertinentes, designadamente, (i) “A metodologia do trabalho de projeto não deve limitar-se às áreas curriculares lecionadas pelos docentes da Área de Projeto”,(ii)“ A ligação entre a área de projeto e as disciplinas deve ser natural” numa nítida orientação para a articulação de saberes e de atividades; (iii) “ Deve ser privilegiada a construção de pequenos projetos” inferindo-se neste ponto uma preocupação concernente ao nível etário dos alunos e uma possível desmotivação com projetos que se prolonguem no tempo”; (iv) “O trabalho deve privilegiar o desenvolvimento da autonomia/criatividade e iniciativa dos alunos”, numa clara alusão ao desenvolvimento de competências. Mais uma vez se confirma não ter havido por parte da escola B – Pública a preocupação de traçar linhas orientadoras no que se refere a esta área. Outro aspeto a ter em conta, é o facto da Escola A parecer revelar uma liderança forte e concentrada, o que pode também ser de certa forma confirmado através da interpretação dos organigramas das duas escolas ⁴⁰ incluídos no Projeto Curricular de Escola da Escola A e no Projeto Educativo do Agrupamento da Escola B. Também aqui se retrata uma filosofia de construção dos seus projetos diferenciada. No que se refere à categoria *Organização e gestão dos recursos humanos* pode constatar-se que enquanto o documento da Escola A - Privada, menciona de uma forma generalista “Coordenação eficiente entre os órgãos de gestão e as várias estruturas de orientação educativa”, a Escola B parece incidir a sua preocupação nas orientações da tutela, ou seja, a constituição da equipa / par pedagógico, as habilitações necessárias para assegurar a lecionação desta área, a articulação entre os ciclos. Identifica ainda como espaço a privilegiar a sala de informática, conferindo relevância às tecnologias de informação e comunicação, enquanto o documento da Escola A em termos de *Gestão do espaço* indica o uso da biblioteca como recurso. No que concerne à

⁴⁰ Cf. Anexos V e VII

categoria *Desenho curricular* ⁴¹ ambas as escolas o definem da mesma forma, atribuindo à *Área de Projeto* 90 minutos semanais.

Já na terceira dimensão, *A Área de Projeto em contexto de sala de aula* e no que se refere à categoria *Atividades/Projetos*, as duas escolas apresentam formatos diferentes, havendo, no entanto, o mesmo objetivo inerente à articulação e interação entre as várias disciplinas. Enquanto no documento da Escola A se relata detalhadamente as atividades/Projetos que pretende desenvolver, no documento da Escola B surgem de forma mais generalizada, mas ambos mencionam a articulação como fim último da área curricular não disciplinar, *Área de Projeto*. Pertinente é ainda o facto da *Área de Projeto* na Escola A servir o propósito de contribuir para a dinamização de projetos/atividades de envolvimento com a comunidade geral e abrir a ‘escola’ a quem nela quiser participar, cruzando saberes e colaborações.

Na última categoria em que as duas escolas podem ser comparadas, *Metodologias*, verifica-se, mais uma vez uma certa diferença no entendimento desta definição. A Escola A fá-lo de forma bastante generalizada, não criando especificidades enquanto a Escola B especifica a “Metodologia de Projeto”, embora não limitando, pois abre espaço para outras metodologias que sirvam o mesmo fim pedagógico.

Curiosamente só a Escola A dá resposta à categoria *avaliação* chamando a atenção para a conceção, execução e avaliação dos projetos. Mais uma vez, não se conseguiu retirar dos documentos elementos para algumas categorias, o que indicia também os aspetos em que as escolas deram mais relevância no desenvolvimento da área em estudo.

⁴¹ Cf. Anexo X

Grelha de análise documental:**Documentos: Relatórios globais finais de Área de Projeto das turmas envolvidas no estudo⁴²**

A Área de Projeto em contexto de sala de aula								
		Escola A			Escola B			
		Turma J	Turma T	Turma L	Turma J	Turma T	Turma L	
Estrutura e Gestão dos recursos	Humanos	Comunidade escolar			Docentes de diferentes disciplinas: Técnicos de saúde; Encarregados de Educação / pais /outros familiares ou amigos; Funcionários da escola		-----	
	Materiais	Desgaste	Reciclar (embalagens, cartão, pacotes, plástico, tecidos, etc.) Diversos (cartão, madeira, cartolinas, cola, tesouras, agulhas, linhas, etc.)			Cartolinas e marcadores.		-----
		Didático	-----			Guiões de trabalho; fotocópias de documentos diversos		-----
	Equipamentos	Estruturas físicas	-----			Biblioteca escolar.		-----
		Informática	Computadores, projetor de vídeo, écran			Quadro interativo		Computador (internet),
		Áudio visual	Máquina fotográfica.			-----		Retroprojektor
		Fundo documental	Enciclopédias, dicionários			-----		Enciclopédias, livros, manuais escolares, jornais
Atividades/ Projetos	Projeto Mega consciência Mealheiro da turma Festa de Natal (Tema: Era uma vez no Natal...) Desfile de Carnaval Baile de Máscaras Feira Passa pelo Rossio Património local e regional sobre a vila onde se situa a escola;			Diálogo sobre “Área de Projeto” A plataforma Moodle. Organização dos dossiês de AP Produção de trabalhos em suportes diversos: Alimentação Ambiente Educação para o Consumo		Trabalhos sobre: Palácio Buckingham; História do automóvel; Dragão do Komodo; Evolução do comboio; Rei D. Carlos; História de Pompeia; Monstro LocNess; Júlio César; O 1º homem a chegar à lua;		

⁴² Despacho normativo nº19309/2008 de 21 de julho

		Preparação das visitas de estudo : Museu da Presidência da República e Oceanário de Lisboa. Mosteiro de Santa Maria da Vitória, na Batalha Parque Natural do Gerês e Guimarães.	Arte moderna e contemporânea Reprodução Humana e Crescimento Agressões do meio e integridade do organismo Debates Visionamento de filmes Exploração do “Movie maker” Dramatizações	Distúrbios alimentares; ⁴³ Pintores/Arte Contemporânea ⁴⁴ ; Beatles; Dinossauros; Piódão; NBA: MichaelJordan/Nash/ Mc Grady/Yao Ming/ Kidd; Titanic; Melhor jogador do mundo;Minerais. Visita de estudo ao Museu Berardo; Reprodução de uma obra de arte;
Metodologias		Trabalho individual Trabalho de grupo Trabalho de pares Trabalho de pesquisa Trabalho de projeto	Trabalho individual Trabalho de grupo Trabalho a pares Trabalho de Projeto - Formação de grupos de trabalho. - Investigação /pesquisa sobre os subtemas - Seleção / Organização da informação recolhida-	Execução de atividades individuais, de pares, de grupo e trabalho coletivo; Método expositivo, comunicativo e resolução de problemas; Temas foram escolhidos pelos docentes e pelos alunos.
Avaliação		Observação direta e apresentação de trabalhos. Foi avaliado o grau de responsabilidade, empenho e cooperação na realização das tarefas, o relacionamento com os outros e o trabalho de equipa.	- Apresentação dos trabalhos à turma e discussão - Auto e heteroavaliação	Consecução e apresentação do projeto final: • em Word; e em PowerPoint
Relevância da Área		Os alunos participaram com entusiasmo e interesse em todas as atividades, desenvolveram as competências essenciais , evidenciando empenho e responsabilidade , tendo sido alcançados os objetivos delineados para o 6.º ano de escolaridade. Melhoraram o relacionamento interpessoal dentro do grupo turma, bem como com a comunidade escolar, permitindo que os alunos vivenciassem situações novas e desenvolvessem a capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas	No global os trabalhos podem considerar-se bons , tendo sido alcançados os objetivos propostos. Os alunos tiveram liberdade de escolha dos temas / subtemas apresentados / sugeridos, mostrando-se motivados para a exploração dos mesmos. A “mensagem” passada ao grupo - turma por cada um dos grupos de trabalho, parece ter contribuído para o enriquecimento pessoal e social dos alunos.	Os resultados foram bastante satisfatórios. Não revelaram qualquer dificuldade na utilização de fontes de informação diversos; métodos e técnicas do trabalho de projeto; utilização das TIC

(-----) Ausência de elementos

⁴³ Articulação com educação física e ciências da natureza

⁴⁴ Articulação com educação visual e tecnológica

Tendo como base, a grelha de análise construída, que teve como suporte (fonte), a observação dos resultados da análise feita aos *Relatórios Globais Finais da Área de Projeto* das Escolas A – Privada e B- Pública permite constatar, num primeiro olhar, que os relatórios das três turmas envolvidas da Escola A são semelhantes e que na Escola B duas das turmas também apresentaram relatórios semelhantes, o que não deixa de ser significativo. Enquanto na Escola A no seu Projeto Curricular de Escola constavam linhas muito direcionadas para o trabalho que todas as turmas teriam de realizar/seguir, na Escola B, parece-nos que não existe esse tipo de preocupação, uma vez que uma das turmas diferenciou. Note-se que nesta grelha só surge a terceira dimensão do questionário, *A Área de Projeto em contexto de sala de aula*. No que diz respeito à categoria *Estrutura e Gestão dos recursos*, as duas escolas apontam a comunidade escolar como interveniente na área curricular não disciplinar *Área de Projeto*. No entanto, a Escola B alarga este horizonte envolvendo também “Técnicos de saúde; Encarregados de Educação / pais /outros familiares ou amigos” ou seja sai dos muros da escola. Como no Projeto Curricular da Escola A surgem atividades que vão desde feiras, visitas de estudo, baile de finalistas entre outras, talvez se possa inferir que o conceito de comunidade escolar porventura terá tido diferentes significados para quem elaborou os documentos.

Quanto à categoria *Materiais e Equipamentos*, ambas as escolas referem o que consideram fundamental para o desenvolvimento dos vários projetos passíveis de levar a cabo, havendo unanimidade quanto à utilização do computador e enciclopédias.

Na definição das *Atividades/Projetos* as duas escolas apresentam-nas de modo diferente, ou seja, a Escola A, nas três turmas em destaque, apresenta as atividades/projetos desenvolvidos muito direcionados para datas específicas, enquanto a Escola B, em duas turmas, fez uma apresentação geral de temas trabalhados e na terceira turma regista-os de uma forma pormenorizada. Nesta turma da Escola B parece ser evidente a interação/cooperação entre várias disciplinas, a articulação dos vários saberes. De qualquer modo, mesmo não estando tão claramente explanado, pode também inferir-se esta situação nos temas trabalhados pela Escola A.

Sublinhe-se que na categoria, *Metodologias*, ambas as escolas defendem as mesmas metodologias e estratégias, designadamente, o trabalho individual, trabalho de grupo, trabalho de pares, trabalho de pesquisa e trabalho de projeto. Já na categoria da *Avaliação* as escolas mencionam-na de forma diferenciada. A escola A refere: “observação direta”, “ grau de responsabilidade”, empenho e cooperação”, “o

relacionamento com os outros e o trabalho de equipa” fazendo desta forma o enfoque nas atitudes e valores., enquanto a Escola B aponta como objeto de avaliação, “o produto final da *Área de Projeto*”: “Apresentação dos trabalhos à turma e discussão”, “Auto e heteroavaliação das atividades”, “Consecução e apresentação do projeto”.

É consensual a *Relevância da Área*, pois verifica-se que as duas escolas ressaltam a importância e o papel da *Área de Projeto* no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, atestando a sua contribuição “ (...)para o enriquecimento pessoal e social dos alunos.” A Escola B evidencia a proficiência que os alunos adquiriram na utilização das tecnologias de informação e comunicação.

4.2 Análise e interpretação dos resultados dos questionários

Neste sentido, os resultados foram analisados e interpretados de acordo com os espaços frequentados pelos inquiridos, e de acordo com a população a que os mesmos pertenciam. Os dados em análise foram recolhidos através de um questionário aplicado a docentes e alunos (n=182) e que englobava três dimensões: a primeira, *Caraterização*; a segunda, *A Área de Projeto na minha escola* e uma terceira dimensão, *A Área de Projeto no contexto de sala de aula*. Refira-se que em cada uma das partes do questionário se adotou o mesmo procedimento, a saber: recorda-se o enunciado de cada questão, apresentam-se os dados obtidos e interpretam-se os resultados. Esta metodologia não se aplicou no entanto aos dados pessoais dos respondentes, por não se justificar, optando-se por realizar uma análise descritiva dos mesmos. Em virtude da população ser constituída por docentes e alunos os enunciados apresentam ligeiras diferenças, na linguagem utilizada. Neste contexto, salienta-se o facto de se ter optado por transcrever os enunciados dos questionários dirigidos aos docentes, por se tratar de uma linguagem mais próxima dos possíveis interessados neste estudo, designadamente, pessoas na idade adulta. Na apresentação dos dados optou-se pela utilização dos gráficos, porque se entendeu que a sua utilização traz algumas vantagens, por um lado, o leitor consegue obter mais facilmente uma impressão geral dos resultados mais importantes e por outro possibilita o uso de cores diferentes para diferenciar ou acentuar informação. No entanto também não deixa de ser verdade que o leitor tem mais dificuldade em obter informação detalhada sobre os resultados. Desta forma e para colmatar esta desvantagem, anexaram-se todas as tabelas, possibilitando assim a sua consulta. Passamos de seguida à caracterização da população.

Caracterização

A população em estudo, totalizando 182 indivíduos, foi constituída por docentes e alunos pertencentes a duas escolas Escola A- Privada e Escola B- Pública. Todos responderam ao inquérito aplicado, representando os docentes 15,9% e os alunos 84,1% do total de inquéritos analisados (cf. gráfico 1).

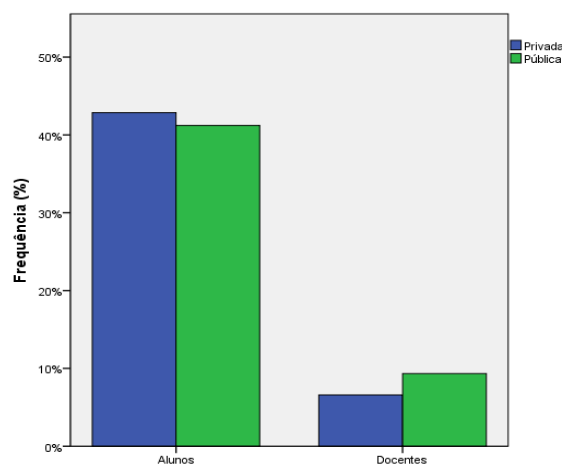


Gráfico 1 - Representação gráfica da percentagem do número de inquiridos, de acordo com a população e espaço representado.

Neste contexto, responderam ao questionário 78 alunos na Escola A – Privada e 75 alunos na Escola B- Pública, enquanto o número de docentes respondentes na Escola A foi de 12 e na Escola B de 17. A totalidade dos inquiridos em cada escola ficou muito aproximada, nomeadamente 90 vs 92, respetivamente. Importa ainda referir que a caracterização da população respondente que se segue, se fez com base na análise dos dados e interpretação de resultados retirados da primeira dimensão do inquérito- *Caraterização*, sendo que esta incide sobre os dados pessoais no caso dos alunos e sobre os dados pessoais e profissionais no caso dos docentes.

Alunos

Foram selecionados alunos de três turmas do sexto ano do ensino básico de cada espaço aqui abordado (Escola A- Privada e Escola B - Pública). No total, foram inquiridos 153 alunos, 43,8% do sexo feminino e 56,2% do sexo masculino, dos quais 51% frequentavam a escola privada e 49% a escola pública. Em ambos os espaços verificou-se uma distribuição semelhante de alunos, com uma média aproximada de 30 alunos por turma (cf. gráfico 2).

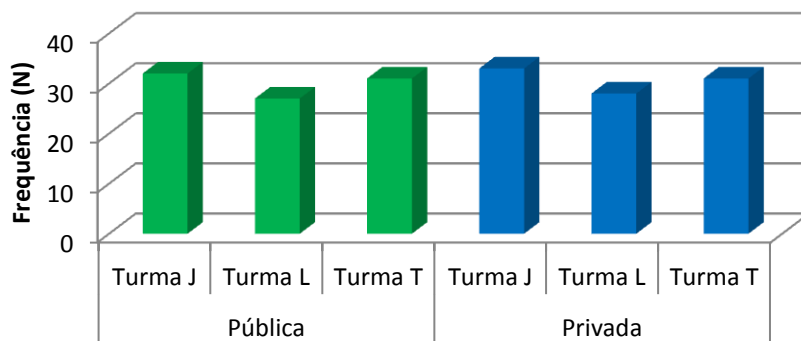


Gráfico 2 - Representação gráfica da distribuição dos alunos inquiridos pelas respectivas turma/escola frequentadas.

Relativamente aos dados pessoais inquiridos, respeitantes à caracterização dos alunos e posteriormente analisados, não se verificaram diferenças significativas no que respeita à distribuição de idades (cf. gráfico 3) e ao sexo (cf. gráfico 4).

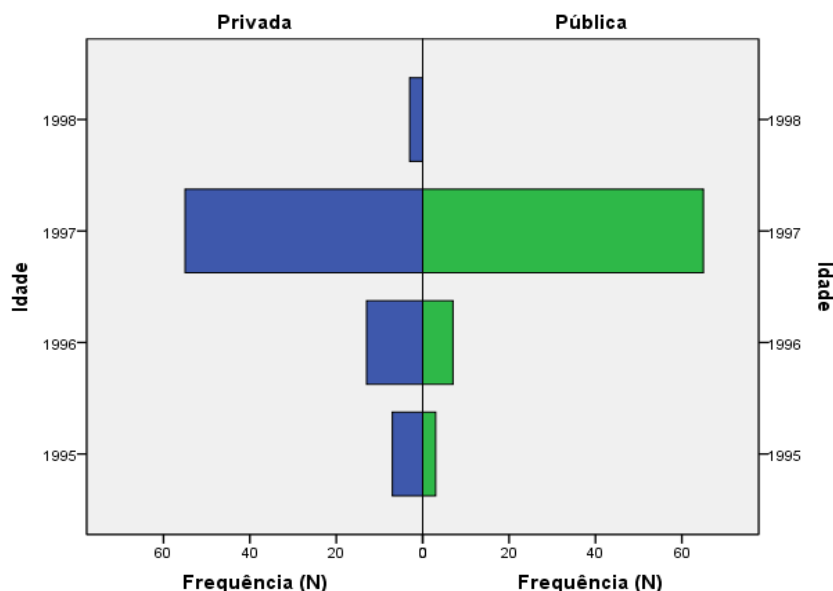


Gráfico 3 - Representação gráfica da distribuição dos alunos inquiridos, de acordo com a população e espaço representado, no que respeita à variável idade.

Através do gráfico 3 pode constatar-se que em ambas as escolas estudadas a distribuição de idades é idêntica, sendo a mais prevalente a dos alunos nascidos em 1997, ou seja alunos com onze anos de idade.

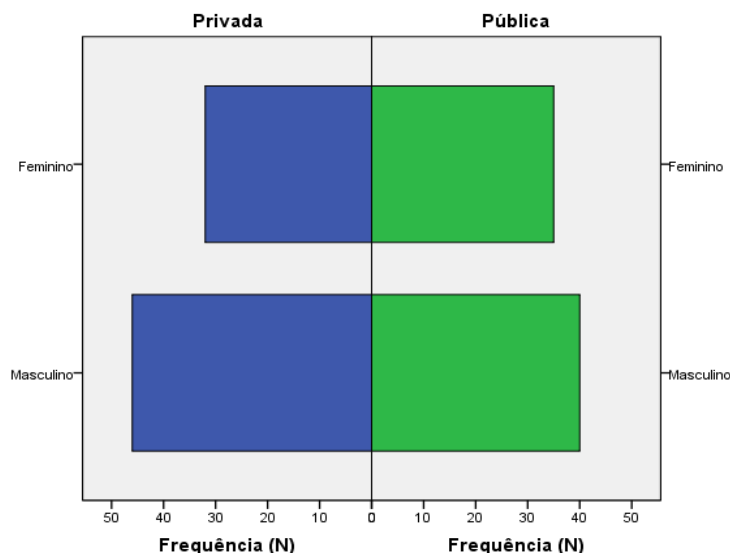


Gráfico 4 - Representação gráfica da distribuição dos alunos inquiridos de acordo com a população e espaço representado, no que respeita à variável sexo.

Pode excluir-se a interferência de variáveis de confusão, idade e sexo, para todos os testes realizados, pois verificou-se uma distribuição idêntica destas variáveis nos dois grupos analisados ($p > 0.05$).

Docentes

Esclarece-se que a caracterização do grupo focal dos docentes foi feita com base na recolha e análise dos dados pessoais e profissionais. Importa ainda mencionar que no que se refere aos dados profissionais se procedeu à interpretação de resultados de alguns aspetos que se consideraram relevantes para a investigação em curso. Estes foram também caracterizados de acordo com o tipo de escola em que lecionavam, designadamente, na Escola A em número de doze (41%) e na Escola B em número de 17 (59%) perfazendo esta população na totalidade 29 docentes (cf. gráfico 5).

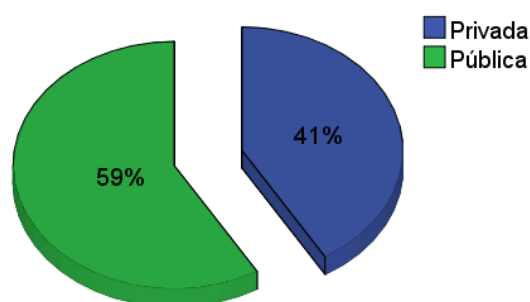


Gráfico 5 - Representação percentual da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas frequentadas.

Em relação ao grupo etário respeitante a esta população constatou-se que nenhum dos docentes inquiridos apresenta uma idade inferior a trinta anos, sendo que a maioria dos respondentes apresenta uma idade superior aos quarenta anos (cf. gráfico 6).

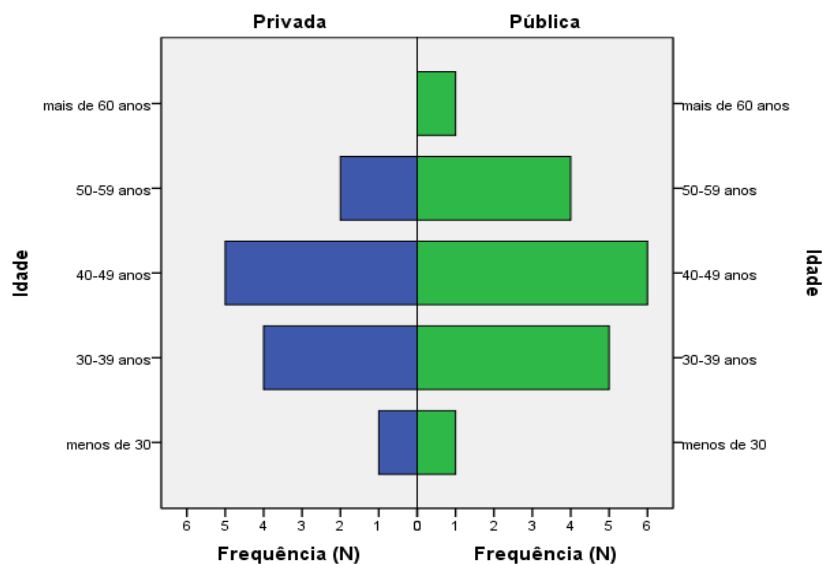


Gráfico 6 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita à variável idade.

Relembra-se que responderam ao inquérito 29 docentes, respetivamente 21 do sexo feminino (72,4%) e 8 do sexo masculino (27,6%). À semelhança dos alunos, pode excluir-se a interferência de variáveis de confusão (idade e sexo) para todos os testes realizados, pois verificou-se uma distribuição idêntica destas variáveis nos dois grupos analisados ($p > 0.05$) (cf. gráfico 6 e 7).

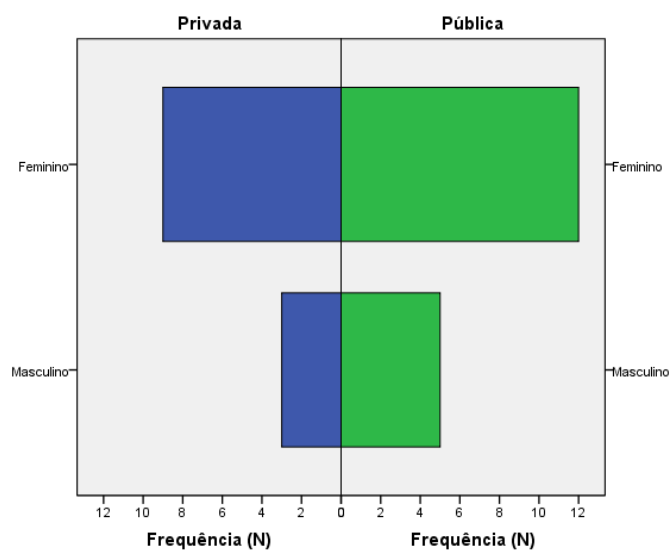


Gráfico 7 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita à variável sexo.

Interpretação dos resultados

O número significativo de docentes do sexo feminino comparativamente ao do sexo masculino traduz, de certa forma, a realidade que a profissão docente apresenta, nesta variável, na maioria das escolas.

Questão 2.1.

Enunciado:

“Grupo de Docência”

Análise das respostas

No que respeita aos dados profissionais recolhidos, na escola A - Privada contactou-se que os docentes inquiridos (n=12) pertenciam a quatro grupos diferentes, designadamente aos grupos: 230, matemática e ciências da natureza; 200, português e história; 240, educação visual e tecnológica, e 250 educação musical, destacando-se a incidência do grupo 240, cerca de 40%. Já na escola B – Pública os inquiridos (n=17) pertenciam aos grupos: 220, português e inglês; 230, matemática e ciências da natureza; 240, educação visual e tecnológica, 260/620, educação física e 290 educação moral e religiosa católica. Constatou-se ainda, que o único grupo de docência do segundo ciclo não representado foi o grupo 210, correspondente aos docentes que lecionam português (cf. gráfico 8).

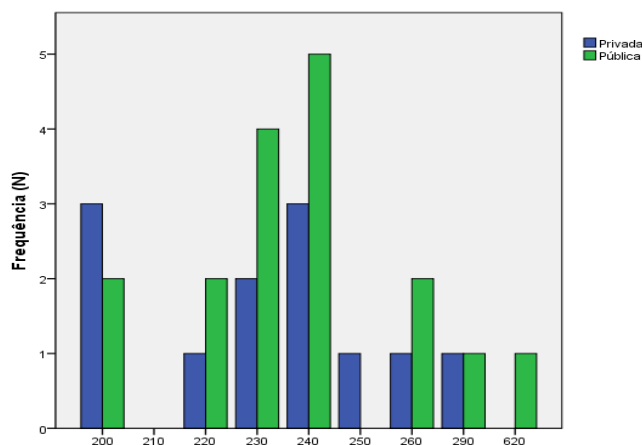


Gráfico 8 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita ao grupo de docência a que pertencem.

Interpretação dos resultados

O ter-se constatado que os docentes respondentes da Escola A - Privada pertencem a um número mais restrito de grupos de docência, poderá prender-se com o facto de esta escola ter menos turmas do sexto ano, para além de haver uma maior preocupação/orientação, por parte do seu órgão de gestão, numa redução efetiva do número de docentes por cada conselho de turma, confirmada aliás, através da análise dos horários dos docentes aquando da definição deste grupo. Assim sendo, muitos dos docentes lecionavam às três turmas a mesma disciplina e para além disso, lecionavam várias disciplinas à mesma turma. Neste contexto, foi mais difícil diversificar para possibilitar uma plural e mais enriquecida recolha de opiniões/respostas.

Questão 2.2.

Enunciado:

“Tempo de Serviço em 31 de Agosto de 2009 e Categoria⁴⁵”

Análise das respostas

No que respeita à experiência no ensino, observou-se que a média do tempo de serviço é significativamente diferente entre os docentes que lecionavam na Escola A e na Escola B, sendo que os últimos apresentam mais anos de experiência (12 vs 21 anos), com ($p=0.02$) (cf. gráfico 9). Constatou-se ainda que dos 29 docentes inquiridos só 5 eram professores titulares.

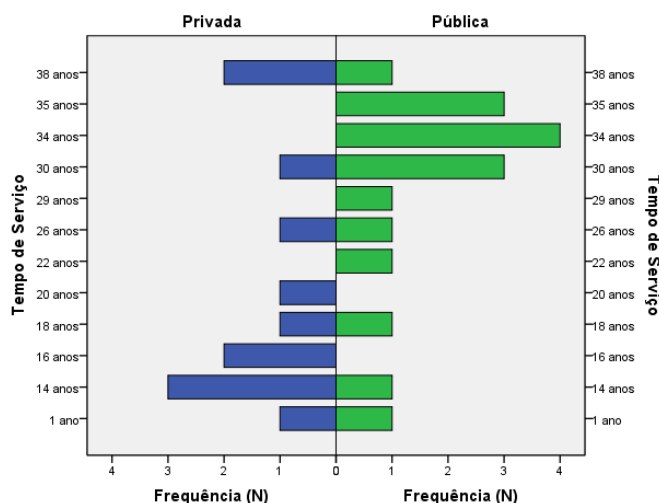


Gráfico 9 - Representação gráfica da distribuição dos docentes inquiridos pelas respetivas escolas, no que respeita ao tempo de serviço.

⁴⁵ Embora fizesse sentido que constasse na caracterização a categoria de titular aquando da construção do questionário e sua aplicação, considera-se atualmente irrelevante, dada a sua extinção legislada no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Interpretação dos resultados

O corpo docente da Escola A é composto por alguns docentes do quadro da escola e por docentes em regime de acumulação. Os primeiros são docentes que não conseguiram entrar na escola pública, daí pertencerem a uma faixa etária mais jovem do que os docentes da Escola B, uma escola situada numa sede de concelho, com um corpo docente, na sua maioria efetivo é previsível que apresentem mais anos de experiência e que pertençam a uma faixa etária mais elevada, como se constatou através do gráfico 6. Por outro lado e ainda na Escola A os docentes em regime de acumulação⁴⁶, embora portadores de mais experiência, estão dependentes do número de horas que lhes é permitido acumular por lei (máximo 6h), o que os inclui numa faixa etária também não muito elevada. Refira-se que estas escolas embora tenham uma grande diferença em termos de média de tempo de serviço docente têm em comum o ter um corpo docente estável. É de mencionar que nenhum dos docentes inquiridos trabalhava simultaneamente nas escolas em estudo.

Questão 2.3.

Enunciado

“Cargos que exerce em 2008/2009”

Análise das respostas

Constatou-se serem múltiplos os cargos desempenhados pelos docentes respondentes, sendo que uma parte significativa dos docentes inquiridos na Escola A acumulava cargos, na ordem dos 75%, enquanto na Escola B, a situação atrás mencionada só atinge os 55,55%. No caso da Escola A surgem cinco variantes de acumulação de cargos, e na Escola B quatro, salientando-se, a Escola A com 25% dos inquiridos a acumularem os cargos de membro do conselho pedagógico, delegado de grupo e diretor de turma e a Escola B com 22,22% dos inquiridos a acumularem os cargos de delegado de grupo/subcoordenador⁴⁷ e diretor de turma (cf. gráfico 10).

⁴⁶ Portaria n.º 814/2005 de 13 de Setembro

⁴⁷ Curiosamente, embora ambas as escolas mantenham na sua organização o cargo de delegado de grupo/subcoordenador, o mesmo já não consta de qualquer documento da tutela.

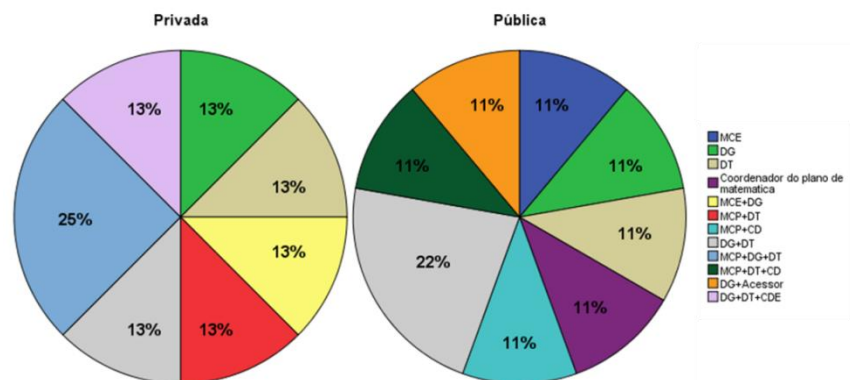


Gráfico 10 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos cargos desempenhados.

Interpretação dos resultados

A diferença de 20,45 pontos percentuais no que se refere à incidência de acumulação de cargos entre os docentes de ambas as escolas, pode resultar do facto da escola A apresentar um número⁴⁸ muito inferior de docentes ao da Escola B, (53 vs 139), respetivamente. Note-se ainda que dos 53 docentes, 30 lecionam em regime de acumulação, reduzindo para 23, o número de docentes em que o seu horário é compatível com o desempenho de cargos. É ainda de salientar que na Escola A os cargos a desempenhar são em menor número do que na Escola B, não existindo mesmo os cargos de coordenador de departamento e de coordenador dos diretores de turma, o que indicia o carácter mais diretivo e uma liderança menos partilhada por parte desta escola.

Questão 2.4.

Enunciado

“Área (s) Curricular (es) que leciona nesta turma em 2008/2009”

Análise das respostas

As áreas curriculares disciplinares, lecionadas pelos docentes inquiridos abrangem a sua totalidade (cf. gráfico 11). Consta-se que não foi privilegiada qualquer das áreas em nenhuma das escolas, apresentando desta forma uma distribuição idêntica nos dois tipos de escolas ($p > 0.05$).

⁴⁸ Dados retirados dos Projetos Educativos das Escolas em estudo e mencionados numa das grelhas de análise de conteúdo.

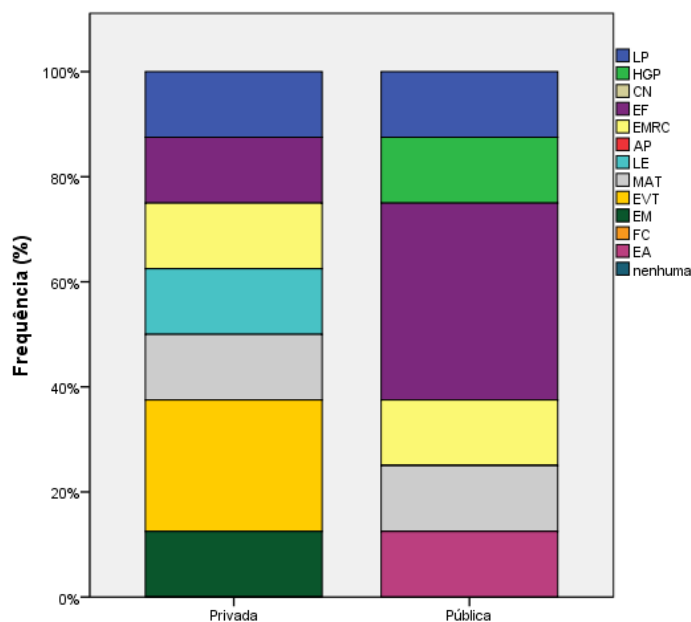


Gráfico 11 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às áreas curriculares disciplinares lecionadas.

Ainda sobre a distribuição das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares lecionadas de acordo com o tipo de escola frequentada, verificou-se, através dos resultados obtidos, que ambas a escolas em estudo atribuíram a área curricular *Área de Projeto* a grupos diversificados de docência. Para além deste facto, verificou-se que dos docentes inquiridos, apenas três da Escola A e seis da Escola B- lecionavam *Área de Projeto* na altura da aplicação do inquérito (cf. gráfico 12).

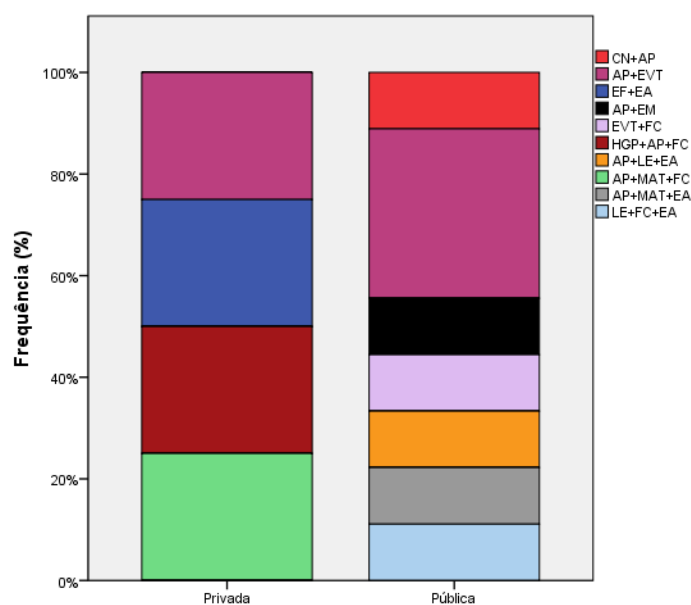


Gráfico 12 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às áreas curriculares lecionadas .

Interpretação dos resultados

Atente-se que na Escola A, e nas turmas em estudo, os docentes lecionavam a *Área de Projeto* em simultâneo com a matemática, ou com as ciências da natureza ou ainda com a educação visual e tecnológica, tendo-se ainda constatado que os docentes que lecionavam a matemática ou as ciências da natureza ainda lecionavam uma terceira área disciplinar não curricular, formação cívica, o que indicia que também desempenhavam o cargo de diretores de turma. No que foi possível apurar na análise de conteúdo dos documentos selecionados e também aquando da observação e análise dos horários dos docentes para definição do grupo focal, parece existir por parte dos órgãos de decisão desta escola, uma linha de orientação clara no desenvolvimento da *Área de Projeto*, uma vez que, por um lado os pares pedagógicos integravam sempre um docente de educação visual e tecnológica e por outro, as atividades/projetos desenvolvidos nesta área eram, na sua maioria, concebidos em Conselho Pedagógico. Se por um lado, o facto de haver orientações claras, pode ser uma mais-valia para a consecução dos objetivos propostos, também não é menos importante a planificação das mesmas, numa lógica de transversalidade. Sublinhe-se que nesta escola, os diretores de turma fazem parte do Conselho Pedagógico o que facilita a sua implicação nas atividades/projetos. Já na Escola B, embora a *Área de Projeto* tivesse sido atribuída também a docentes de várias disciplinas, designadamente, a matemática, as ciências da natureza, a língua inglesa, a educação musical e a educação visual e tecnológica não parece refletir a orientação clara traduzida no PCA “O par pedagógico deverá ser constituído por docentes de diferentes áreas disciplinares, preferencialmente por um docente da área de línguas e outro de outra área”. Perante esta constatação, admite-se estar-se perante a hipótese de incompatibilidade de horários. Sublinhe-se, no entanto, que a prevalência dos critérios de natureza administrativa em detrimento dos de natureza pedagógica, incluindo a distribuição do serviço docente, dificilmente poderá conduzir aos melhores resultados.

Questão 2.4.1

Enunciado

“Se mencionou que não leciona a *Área de Projeto* nesta turma refira” se já a lecionou e a frequência com que a lecionou.”

Análise das respostas

Saliente-se que uma parte significativa dos docentes de ambas as escolas, respondeu já ter lecionado esta área, sendo que apenas um dos inquiridos nunca tinha lecionado esta área (cf. gráfico 13).

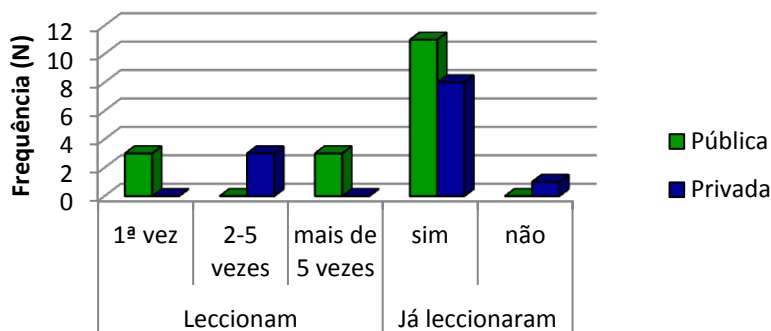


Gráfico 13 - Representação gráfica de frequência das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à leção de AP.

Interpretação dos resultados

Não deixa de ser significativo o facto de só um docente nunca ter lecionado esta área. Este resultado pode indiciar algum cuidado em ambas as escolas na atribuição da área a docentes já com alguma experiência.

Questão 2.5.

Enunciado

“Se leciona ou lecionou a Área de Projeto, assinale a sua posição e/ou opinião, relativamente aos itens expressos, na tabela que se apresenta a seguir, situando-a num nível entre 1 (mais baixo) e 5 (mais elevado): a) Conhece as orientações do ME para esta Área b) Aplica as orientações do ME para esta Área c) Conhece as orientações específicas da escola d) Aplica as orientações da escola; e) Tem formação específica nesta Área f) Considera importante a formação nesta Área g) Considera importante a existência de par pedagógico h) Considera importante a planificação em Conselho de Turma”

Análise das respostas

Tanto os docentes da Escola A como os da Escola B indicaram que têm conhecimento das orientações do Ministério da Educação para esta área. No entanto, nenhum docente assinalou os dois níveis mais elevados de conhecimento. Para além dessa evidência, constatou-se que os docentes da Escola A apresentam ter um menor conhecimento das orientações atrás referidas. Também na aplicação das orientações emanadas do Ministério da Educação se mantém a mesma tendência nas respostas dadas no item anterior. Quanto às orientações dadas pelas escolas, relativamente à área em estudo, as respostas já foram um pouco distintas entre os docentes das escolas A e B ($p>0.05$), sendo que os docentes da Escola A indicaram conhecerem e aplicarem as orientações da escola, mas alguns dos docentes da Escola B - Pública indicaram não conhecerem as orientações da escola e conseqüentemente não as aplicarem. Quando inquiridos sobre a sua formação específica para lecionar a Área de Projeto, tanto na Escola A como na Escola B, a maioria dos docentes indicaram não ter formação específica na área, mas consideraram importante haver formação específica para a mesma. Também em ambas as escolas, os docentes indicaram como sendo importante a existência de par pedagógico nesta área curricular. Por sua vez, quando questionados sobre a importância da planificação da Área de Projeto em conselho de turma, as respostas indicaram que os docentes da Escola A dão menos relevância à planificação das atividades a realizar em reunião de conselho de turma, enquanto os docentes da Escola B consideram este fator como muito importante ($p>0.05$) (cf. gráfico 14).

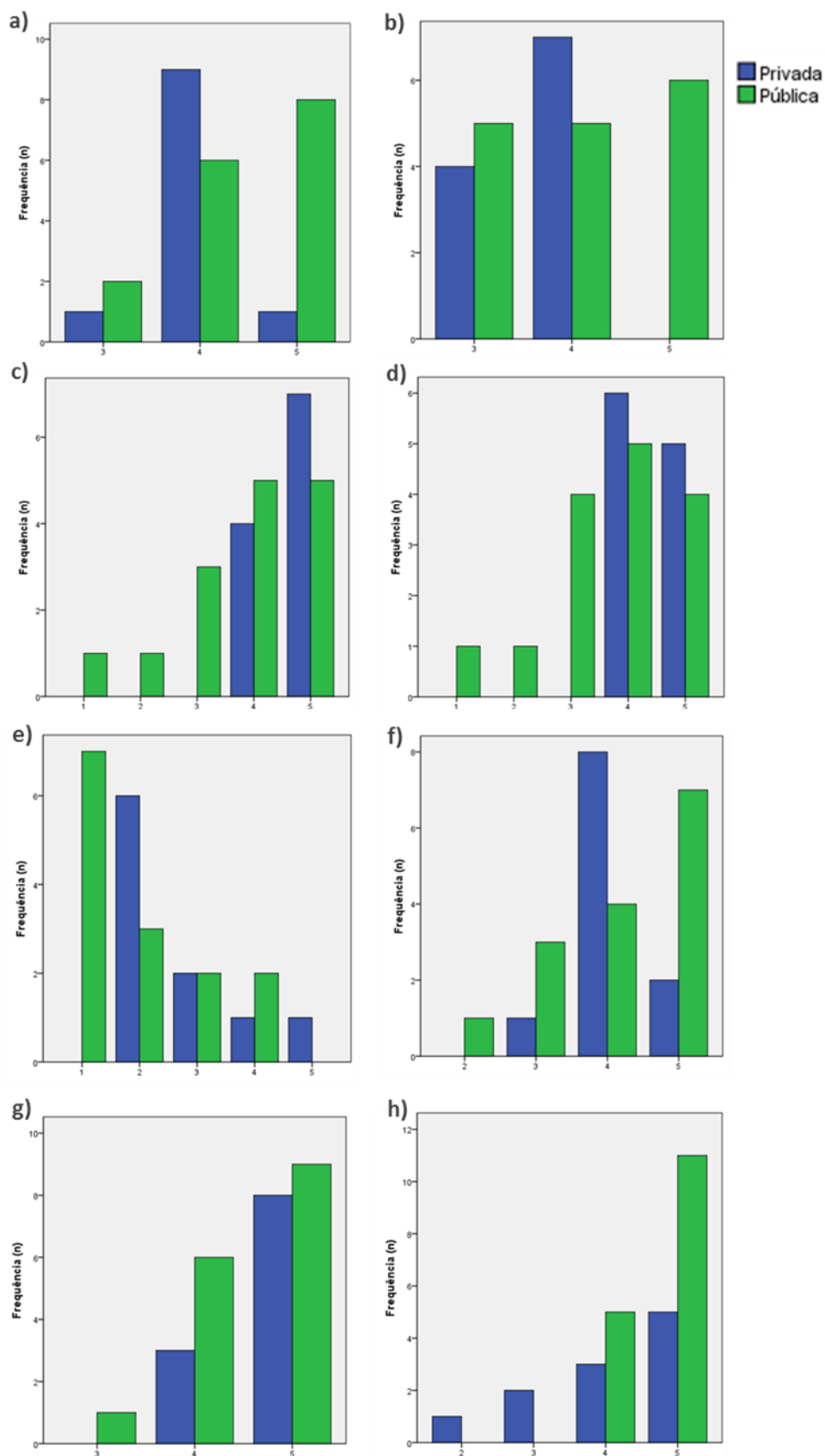


Gráfico 14 - Representação gráfica de frequência das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às orientações, à formação, ao par pedagógico e à planificação em AP.

Interpretação dos resultados

A questão analisada focaliza-se em vários tópicos que se identificam com a área em estudo, mas que em simultâneo vem equacionar e invocar uma atitude reflexiva transversal a todo o ensino. Em primeiro lugar, constatou-se que neste estudo, os inquiridos parecem não sentir a necessidade de se sentirem informados/ conhecedores das orientações emanadas do ministério no que respeita à *Área de Projeto*, uma vez que nenhum dos docentes assinalou os dois níveis mais elevados de conhecimento e desta forma a sua aplicação na prática letiva também é posta em causa. Em segundo lugar, constatou-se uma assimetria em termos de escolas, no que respeita ao conhecimento das orientações dadas, uma vez que os docentes da Escola A parecem ter uma perceção mais assertiva das mesmas, daí afirmarem que as aplicam. Neste contexto emerge a forma diferenciada como as escolas em estudo se organizam, traduzida nas estruturas intermédias que as constituem e na liderança e orientação que lhes está subjacente. Algumas das especificidades de cada uma das escolas em estudo, podem ser constatadas nos seus organigramas (cf. anexos VI e VII) incluídos nos documentos que serviram de suporte à análise de conteúdo. Com base na análise atrás mencionada, refira-se que na Escola A surge uma liderança forte na figura de um diretor pedagógico, apresentando como estruturas intermédias o grupo disciplinar e os conselhos de turma liderados pelos diretores de turma. O número de delegados de grupo é reduzido. Não existe conselho de diretores de turma, uma vez que o conselho pedagógico é formado precisamente pelo diretor pedagógico e pelos diretores de turma. Já na Escola B, a liderança manifesta-se de uma forma, porventura, menos visível e incisiva dado que existe um diretor executivo que integra um conselho executivo, tornando a responsabilidade das decisões mais partilhada. A existência de várias estruturas intermédias, nomeadamente, conselho pedagógico, conselho geral, departamentos, grupos disciplinares e conselhos de turma poderá ser um entrave a uma maior clareza na disseminação da informação/orientações, o que poderá, em alguns casos, comprometer o seu cumprimento. No que respeita à formação na área, embora os docentes inquiridos afirmem que não a têm, consideram-na importante o que não deixa de ser um fator positivo, pois tal como refere Nóvoa (1992:9), “ (...) não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores (...)”. O par pedagógico é também considerado importante pelos respondentes. Refira-se no entanto, que o trabalho requerido pela existência do mesmo, se afasta de sobremaneira do trabalho individualista do professor, que continua a ser o preponderante nas escolas. Em termos

de planificação⁴⁹ em conselho de turma, constatou-se que os docentes da Escola A e da Escola B parecem ter opiniões diferenciadas, uma vez que os primeiros não lhe dão muita importância, enquanto os segundos a consideram relevante. Tal conceção poderá estar relacionada com a organização de cada escola, talvez porque os diretores de turma, na Escola A, sejam membros do conselho pedagógico, e considerem desta forma, mais relevante a planificação dos projetos/atividades aí realizada.

A Área de Projeto na minha escola

Após uma caracterização do público-alvo realizada com base nos dados recolhidos na 1ª dimensão passamos à análise e interpretação da informação recolhida, cujo enfoque se centrou na contextualização da *Área de Projeto* nas duas escolas em estudo, Escola A - Privada e Escola B - Pública, designadamente em termos de espaços, recursos (materiais/equipamento) e carga horária.

Questão 1

Enunciado

“Na sua escola, cada turma usa apenas o espaço que lhe foi atribuído para o desenvolvimento da Área Curricular Não Disciplinar designada por Área de Projeto?”

- a) Sim
- b) Não”

Análise das respostas

Ao analisar os dados recolhidos, foi possível observar algumas diferenças entre os alunos dos dois espaços educativos (cf. tabela 1/anexo V). Os alunos da Escola A indicaram ter uma utilização de espaços diferente da dos alunos da Escola B, caracterizando-se esta por ser menos rígida e com uma utilização variada de espaços. Esta ideia foi também apoiada pelos docentes da mesma escola. Já os docentes da Escola B apresentaram uma ideia não coincidente com a dos alunos, uma vez que os alunos referem ser privilegiado o mesmo espaço, enquanto os docentes (58,8%) indicam a utilização de vários espaços para o desenvolvimento da *Área de Projeto*.

⁴⁹ “O trabalho a realizar em cada uma das áreas curriculares não disciplinares deve obedecer a uma planificação que deverá figurar no respectivo projecto curricular de turma, com a identificação das competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem e a respectiva calendarização” ponto 15 do Despacho n.º 19308/2008 de 21 de julho.

Relativamente aos espaços utilizados para a realização das atividades da Área Projeto foi possível observar que existem diferenças significativas entre a Escola A e a Escola B ($p < 0.01$) (cf. gráfico 15).

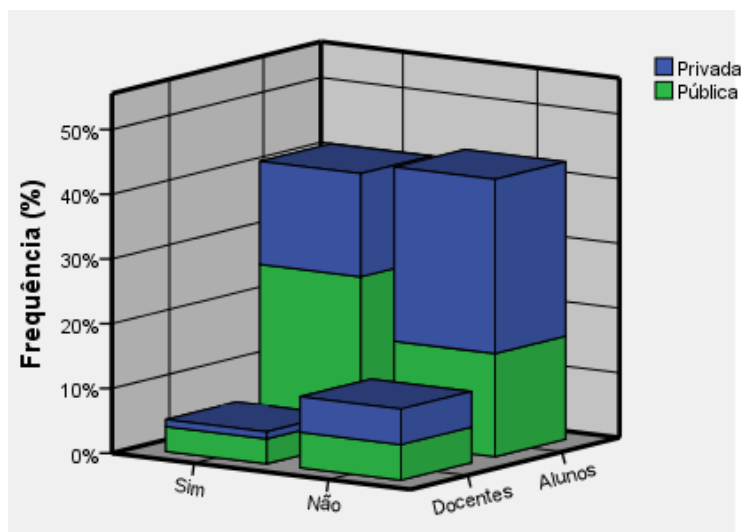


Gráfico 15 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com a população e espaço representado, no que respeita ao espaço destinado a lecionar AP.

Interpretação dos resultados

As respostas dadas pelos alunos das duas escolas praticamente opostas, poderão no entanto ser justificadas, por uma liderança mais presente na Escola A e por uma gestão diferenciada dos espaços. Note-se, que na Escola A é atribuída a cada turma um espaço específico (sala de aula), onde são lecionadas a maioria das áreas curriculares disciplinares, com exceção das ciências e das expressões. Neste contexto, e dada a especificidade do trabalho desenvolvido nesta área, muito direcionado, cujas linhas mestras se encontram registadas no PCE, designadamente, “as aulas de Área de Projeto são dedicadas à planificação, construção e preparação das atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, festa de Natal, celebração de datas comemorativas, festas temáticas, baile de gala, viagem de finalistas e atividades socioculturais abertas à comunidade escolar (...)” a maioria dos docentes envolvidos sente a necessidade de saírem do espaço sala de aula para conseguirem uma melhor consecução dos objetivos que são chamados a atingir. Na Escola B não é atribuída a cada turma uma sala específica, mas vários espaços/salas de aula. No que respeita a Área em estudo obedece à seguinte orientação registada no PCA: “O bloco da Área de Projeto deve preferencialmente ser lecionado nas salas de informática permitindo assim a pesquisa de dados para os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, com recurso à internet, assim como

a elaboração dos trabalhos também com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação.” Assim sendo, pensa-se que as diferenças encontradas poderão decorrer do que atrás foi explanado.

Questão 1.1

Enunciado:

“Se respondeu sim, identifique qual: a) Biblioteca b) Centro de Recursos c) Salas de Informática d) Sala de aula e) Outros. Quais?”

Análise das respostas

Do grupo que respondeu *sim* na questão anterior, “Na sua escola, cada turma usa apenas o espaço que lhe foi atribuído para o desenvolvimento da Área de Projeto”, 84 dos respondentes indicaram existir espaços que eram utilizados preferencialmente para o desenvolvimento da *Área de Projeto*.

Na Escola A os inquiridos indicaram a sala de aula como sendo um espaço preferencial (83,87%), enquanto na Escola B indicaram dois espaços privilegiados, a sala de informática (41,51%) e a biblioteca (35,85%). Sublinhe-se que para além dos espaços propostos, tanto os alunos como os docentes indicaram a utilização de vários espaços em simultâneo para o desenvolvimento das atividades (cf. gráfico 16).

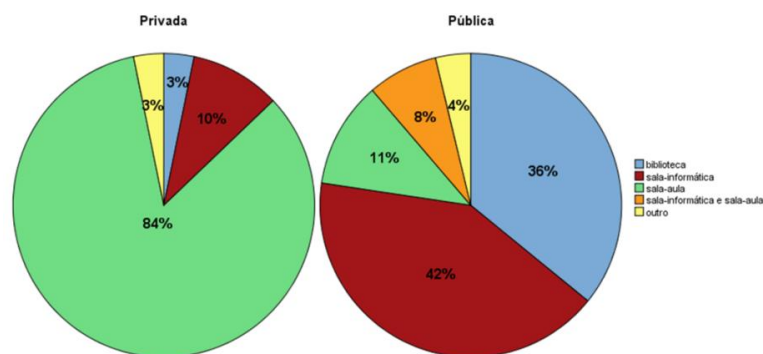


Gráfico 16 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com a população e espaço representado, no que respeita aos espaços utilizados para lecionar AP.

Constatou-se ainda que o grupo que respondeu sim à questão colocada sobre se usavam apenas o espaço atribuído para o desenvolvimento da Área de Projeto é constituído na sua maioria por alunos (n=75) vs (n=9) docentes (cf. tabela 2/anexo V).

Interpretação dos resultados

De acordo com as respostas dos inquiridos, na Escola A dá-se prevalência à distribuição de salas de aula como espaço de trabalho para a *Área de Projeto*. Por sua vez, na Escola B - Pública existe uma maior flexibilidade dos espaços utilizados, com prevalência na designação da biblioteca e da sala de informática como espaço de trabalho. Refira-se que a identificação da biblioteca como espaço de trabalho pelos respondentes da Escola B- Pública é indicada com alguma frequência, ao contrário dos respondentes da Escola A que praticamente são omissos no que respeita a esse espaço. Esta constatação poderá estar relacionada, com o facto da escola pública dispor de uma biblioteca ampla e funcional, bem apetrechada, enquanto a biblioteca da Escola A - Privada ocupa um espaço reduzido e pouco funcional.

Questão 1.1.1

Enunciado

“Na sua opinião, esse espaço está adequado ao desenvolvimento da *Área Curricular Não Disciplinar* designada por *Área de Projeto*?

- a) Sim
- b) Não”

Análise das respostas

A maioria dos inquiridos, alunos e docentes, (n=91) indicaram que se encontram satisfeitos com o espaço designado para o desenvolvimento das atividades em *Área de Projeto*, como é indicado pelos valores apresentados no gráfico, ou seja, cerca de 62% dos inquiridos responderam que sim. (cf. gráfico 17). Refira-se que da totalidade dos inquiridos, 35 (9 docentes e 26 alunos) não responderam a esta questão (cf. tabela 3/anexo V).

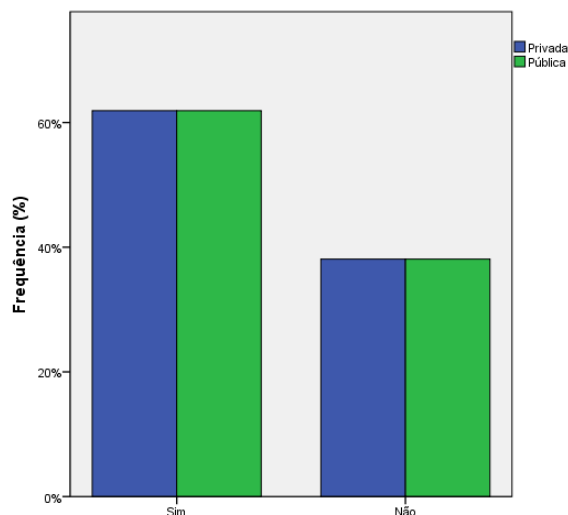


Gráfico 17- Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos de acordo com o espaço representado, no que respeita à adequação do espaço utilizado em AP.

Interpretação dos resultados

Embora seja notório que a maioria dos inquiridos se encontra satisfeito com o espaço onde trabalha, não deixa de ser preocupante o número de não respondentes (35) a esta questão, porventura por se encontrarem indecisos na resposta a dar. Outro facto que pode requerer uma reflexão diz respeito ao número de inquiridos que revelou insatisfação. Veja-se que o processo de ensino aprendizagem pode ser influenciado por vários fatores, nomeadamente o contexto em que decorre e se os intervenientes no processo alunos e doentes não se sentem “confortáveis” no ambiente educativo criado, este poderá ser um fator de constrangimento a registar. Para além do espaço em si mesmo, a “ forma como é usado influencia a forma como os participantes na aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008: 126)

Questão 1.1.2

Enunciado

“Identifique as razões que o levaram a dizer não. a) A dimensão do espaço b) A organização do espaço c) As condições físicas do espaço d) A falta de equipamento f) Outra(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

A maioria dos inquiridos indicou como principal razão de descontentamento sobre os espaços utilizados a falta de equipamento, sendo esta mais significativa na Escola B. (cf. gráfico 18).

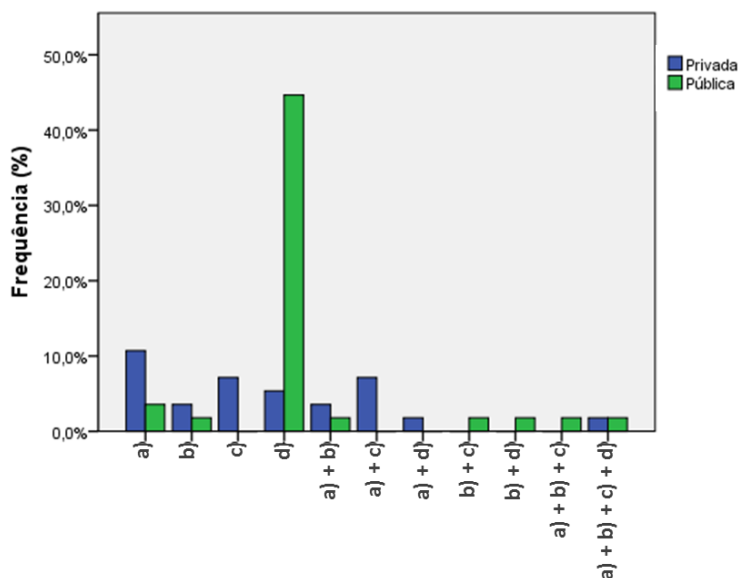


Gráfico 18 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo o espaço representado, no que respeita às razões da desadequação do espaço utilizado em AP.

Constatou-se que o grupo de docentes respondentes à questão formulada foi reduzido (n=10) respetivamente 4 docentes da Escola A e 6 docentes da Escola B. Estes apontam, na sua maioria, uma combinação de várias problemáticas que os levaram a considerar o espaço inadequado. Já no que respeita aos alunos, na Escola A, as respostas incidiram nas condições e dimensões do espaço. Já na Escola B, a maioria dos alunos, indicaram como principal fator de descontentamento a falta de equipamento (n= 23) a representar 61% das respostas. Sublinhe-se que em ambos os grupos, docentes e alunos, o grau de insatisfação foi maior na Escola B cerca de 58% e 60% respetivamente (cf. tabela 4/anexo V).

Interpretação dos resultados:

É de registar que o grau de insatisfação é maior por parte dos alunos em ambas as escolas, provavelmente porque os alunos são mais espontâneos nas suas respostas. O mesmo não acontece com os docentes que, por um lado, estão no seu dia a dia habituados a ultrapassar a falta de meios/recursos apelando muitas vezes à sua criatividade e por outro a sua consciência crítica, mesmo inconscientemente, talvez os

coíba de expressarem o que realmente sentem. Note-se ainda que o motivo que leva os respondentes pertencentes à Escola B a apresentarem um maior grau de insatisfação, pode prender-se com o facto de a burocracia ser muito menor na Escola A, uma vez que os assuntos de tesouraria se resolvem numa maior proximidade com a gestão da escola. Outro fator relevante está na autonomia e gestão financeira da Escola A, particularmente diferente da que existe na Escola B.

Questão 1.2

Enunciado

“Se respondeu não, na questão 1, assinale na lista que se apresenta a seguir, todos os espaços usados habitualmente na sua escola, no desenvolvimento da Área Curricular Não disciplinar designada por Área de Projeto e com que frequência os usam (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Biblioteca b) Salas de Informática c) Sala de aula normal d) Sala de EVT e) Outro(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

É possível observar, pelos gráficos apresentados, que os espaços utilizados pelas duas escolas aqui analisadas são diferentes (cf. gráfico 19).

Esta diferença é expressa pelos alunos, já que por sua vez os docentes das escolas privada e pública apresentam respostas muito similares relativas à utilização dos mesmos espaços. Quando são utilizados outros espaços para além dos previamente designados para a *Área de Projeto*, os inquiridos da Escola A, alunos e professores indicaram que recorrem às salas de educação visual e tecnológica, ou ainda a outros espaços como o ginásio e/ou laboratórios. Já na Escola B estes espaços não foram indicados como espaços utilizados, tendo sido indicado que recorrem com maior frequência aos espaços das salas de aula e salas de informática (cf. tabela 5/anexo V).

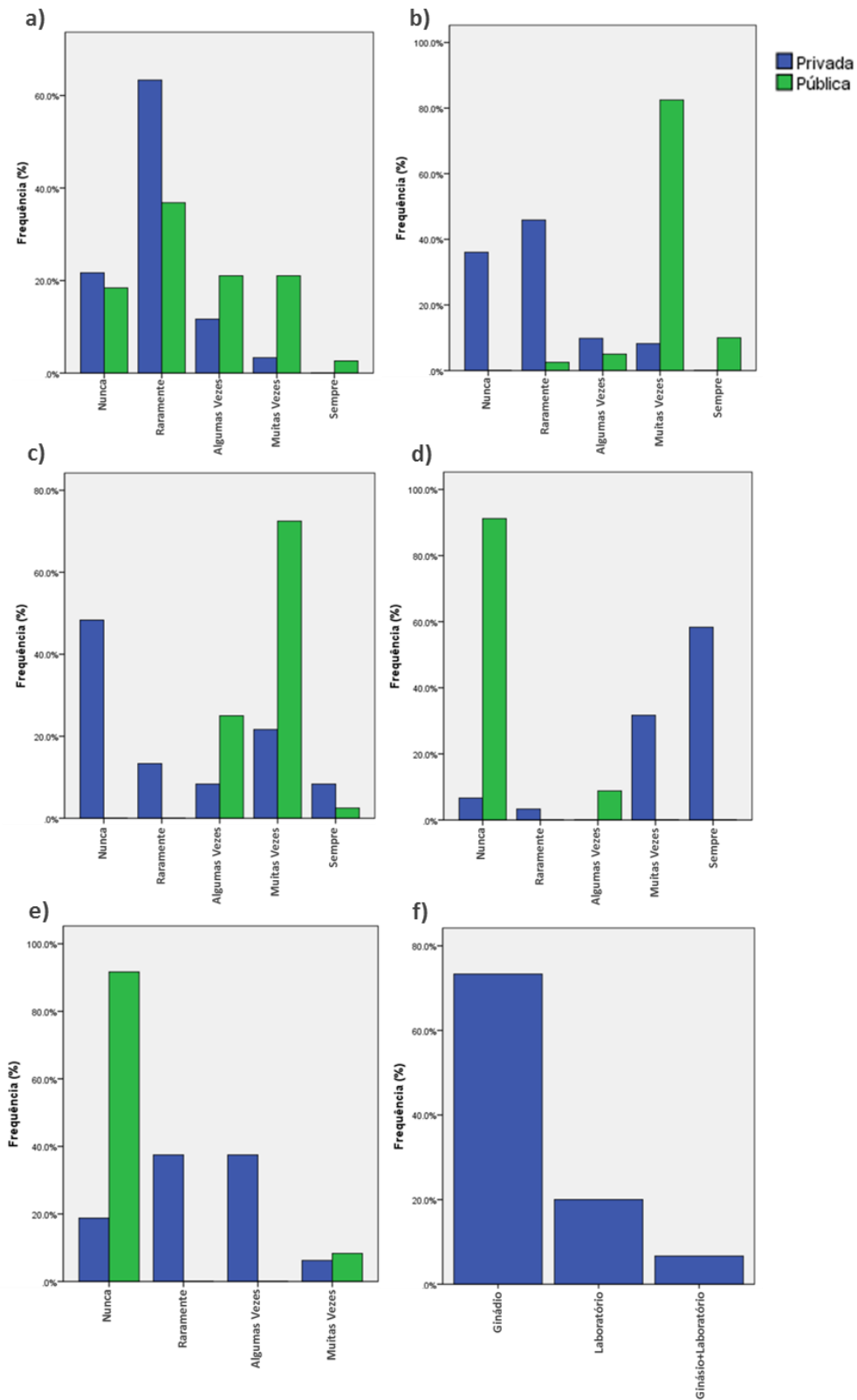


Gráfico 19 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos espaços utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Relembra-se a questão 1 “Na sua opinião, esse espaço está adequado ao desenvolvimento da Área Curricular Não Disciplinar designada por Área de Projeto?” uma vez que os inquiridos que responderam de forma negativa vieram revelar opiniões distintas entre as duas escolas em relação à maioria dos espaços apresentados. Com exceção da biblioteca pouco assinalada por docentes e alunos em ambas as escolas, mas por razões opostas. Na Escola A dado que o espaço é reduzido, raramente foi utilizada para o efeito, já na Escola B em virtude da biblioteca oferecer muitas condições de trabalho, as respostas em relação a este local foram maioritariamente positivas. Registe-se que por orientações da Escola B a *Área de Projeto* deveria ser lecionada em sala de informática “O bloco da área de projeto deve preferencialmente ser lecionado nas salas de informática”⁵⁰, assim sendo, é natural que os alunos assinalem esse espaço e as salas de aula até porque podiam requisitar os portáteis e usá-los como recurso, o mesmo já não podia acontecer na Escola A porque a escola só dispunha de 2 salas de informática e não tinha portáteis disponíveis. Neste contexto, os respondentes da Escola A assinalam a sala de educação visual e tecnológica, o ginásio ou o laboratório, porque se tratam de espaços mais indicados para o desenvolvimento dos seus projetos que envolviam, quase sempre, trabalho manual e ensaios. Em relação à sala de aula assinalada pelos respondentes da Escola B, admite-se que a qualidade das instalações por um lado e as opções de trabalho desenvolvido por outro, tenham influenciado de sobremaneira as respostas à questão colocada.

Questão 2

Enunciado

“A sua escola dispõe de equipamentos e materiais adequados ao desenvolvimento da Área Curricular Não disciplinar designada por Área de Projeto?

- a) Sim
- b) Não”

Análise das respostas

No que respeita aos equipamentos e materiais utilizados nos espaços aqui analisados, verificou-se que a maioria dos inquiridos considerava que a sua escola

⁵⁰ Fonte: PEA da Escola A- Privada

dispunha dos materiais/equipamentos necessários para o desenvolvimento da Área de Projeto, 90% na Escola A e 97% na Escola B (cf. gráfico 20). Esta opinião foi verificada tanto pelos docentes como pelos alunos. Saliente-se que 100% dos docentes da Escola A respondeu afirmativamente (cf. tabela 6/anexo V).

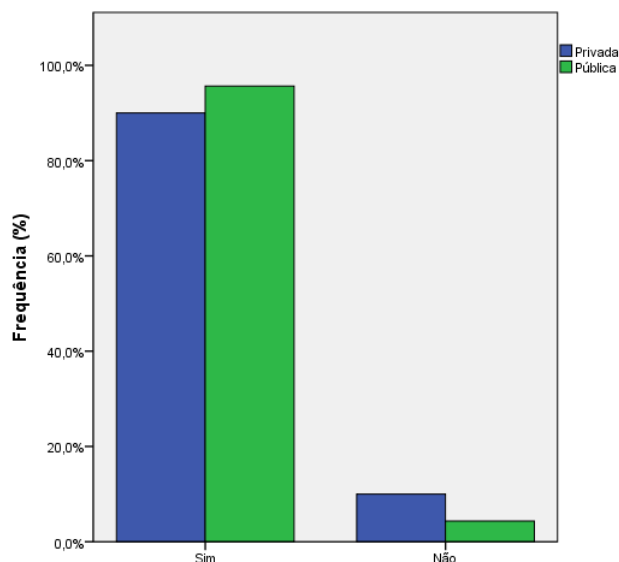


Gráfico 20 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos equipamentos e materiais disponíveis para trabalhar em AP.

Interpretação dos resultados

Através da análise realizada, constatou-se que ambas as escolas davam uma resposta muito positiva tanto aos materiais, como aos equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho em *Área de Projeto*.

Questão 2.1

Enunciado

“Se sim, identifique quais: a) Computadores b) Livros de consulta c) Quadros Interativos d) Impressoras e) Materiais de desgaste f) Scanners g) Retroprojectores h) Outro(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

Os materiais de desgaste e as impressoras foram os mais utilizados pelas duas escolas. No entanto, em ambas as escolas salientou-se o uso de vários equipamentos/materiais (cf. gráfico 21), tendo sido indicado com grande frequência a utilização de quatro a seis equipamentos (cf. tabela 7/anexo V). Constatou-se a

utilização de outros equipamentos não indicados no inquérito, como por exemplo a fotocopiadora. Relativamente aos equipamentos/ materiais disponíveis e utilizados, os inquiridos deram respostas que evidenciaram uma utilização preferencial de alguns equipamentos e de materiais, de acordo com o tipo de escola frequentada ($p < 0.01$). Na Escola A a maioria indicou a utilização de computadores, livros de consulta, impressoras, materiais de desgaste e retroprojetores, havendo neste caso uma grande incidência de respostas por parte dos alunos. Por sua vez, os inquiridos da Escola B deram respostas mais diversificadas e dispersas sendo que os principais equipamentos/materiais utilizados são computadores, livros de consulta, retroprojetor e quadros interativos. Sublinhe-se que também no uso do quadro interativo a situação difere bastante numa análise comparativa entre as duas escolas, assim na escola A só 16,6% dos docentes e 2,5% dos alunos refere a sua utilização, enquanto na escola B 64,7% dos alunos e 54,6% dos alunos a menciona.

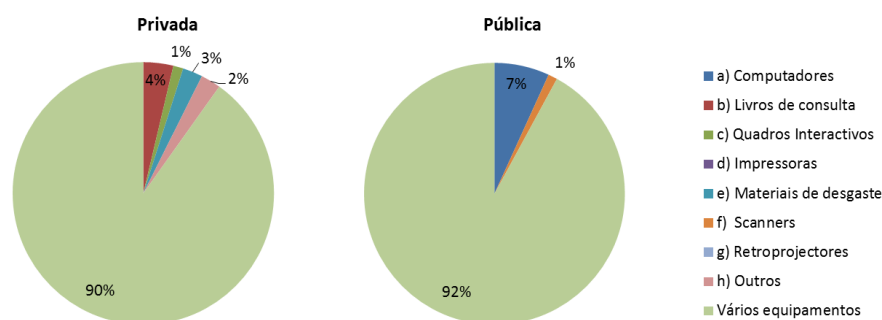


Gráfico 21 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos equipamentos e materiais utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Neste conjunto de respostas, pareceu-nos claro que o facto de os respondentes terem assinalado como recursos mais utilizados, em ambas as escolas, os materiais de desgaste e as impressoras, vai ao encontro por um lado do desenvolvimento de atividades/ projetos que implicam muito trabalho manual, e por outro do trabalho de pesquisa. Confirmou-se ainda que dada a especificidade da área em estudo e a pluralidade de opções de trabalho que a mesma convoca, a maioria dos respondentes assinalou vários recursos em simultâneo, o que se verificou com maior incidência nos respondentes (alunos) da Escola A. No entanto, não deixa de ser curioso os inquiridos desta escola terem assinalado na questão 1.2. nunca ou raramente terem utilizado a sala de informática em situação de aula e agora registarem o computador como um

equipamento muito utilizado. Neste contexto e procurando uma justificação, talvez o trabalho a ser realizado com a ajuda deste equipamento tivesse sido cumprido em casa, a ser verdade, a utilização das tecnologias de informação e comunicação em situação de sala de aula parece ter sido remetida para segundo plano. A situação atrás mencionada é reforçada também com a fraca utilização em sala de aula do quadro interativo, só mencionada por 16,6% dos docentes e 2,5% dos alunos. Em termos gerais constatou-se uma grande dispersão das respostas na Escola B, tanto no que respeita aos alunos como aos docentes.

Questão 2.1.1

Enunciado

“Refira, se considera os equipamentos e materiais que assinalou em número suficiente para o desenvolvimento da Área Curricular Não disciplinar designada por Área de Projeto. (Sim ou Não) a) Computadores b) Livros de consulta c) Quadros Interativos d) Impressoras e) Materiais de desgaste f) Scanners g) Retroprojetores h) Outro(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

Constatou-se que apesar dos inquiridos de ambas as escolas indicarem que estas possuíam um número suficiente de computadores, livros de consulta e de retroprojetores, as opiniões variaram no que se refere aos quadros interativos, impressoras e material de desgaste (cf. gráfico 22). A maior divergência foi verificada no que respeita aos quadros interativos, tendo sido identificados por alunos e docentes, num número insuficiente pela Escola A, contrariamente aos alunos e docentes da Escola B que os consideraram em número suficiente. Em ambos os espaços escolares os *scanners* foram identificados como estando disponíveis em número insuficiente, embora com maior incidência na Escola A (cf. tabela 8/anexo V). Na globalidade e em termos de percentagens, as respostas foram significativamente diferentes dependendo do tipo de escola ($p < 0.01$). As maiores diferenças centraram-se assim, ao nível dos quadros interativos e dos computadores, sendo que na Escola A, 90% dos inquiridos indicaram não possuir quadros interativos, comparativamente com os 67% da Escola B que consideraram que os possuem em número suficiente. Ao nível do número de computadores também a diferença foi significativa ($p < 0.01$), com 91% dos utilizadores

da Escola B a indicarem que se encontram satisfeitos, comparativamente aos apenas 57% dos utilizadores da Escola A.

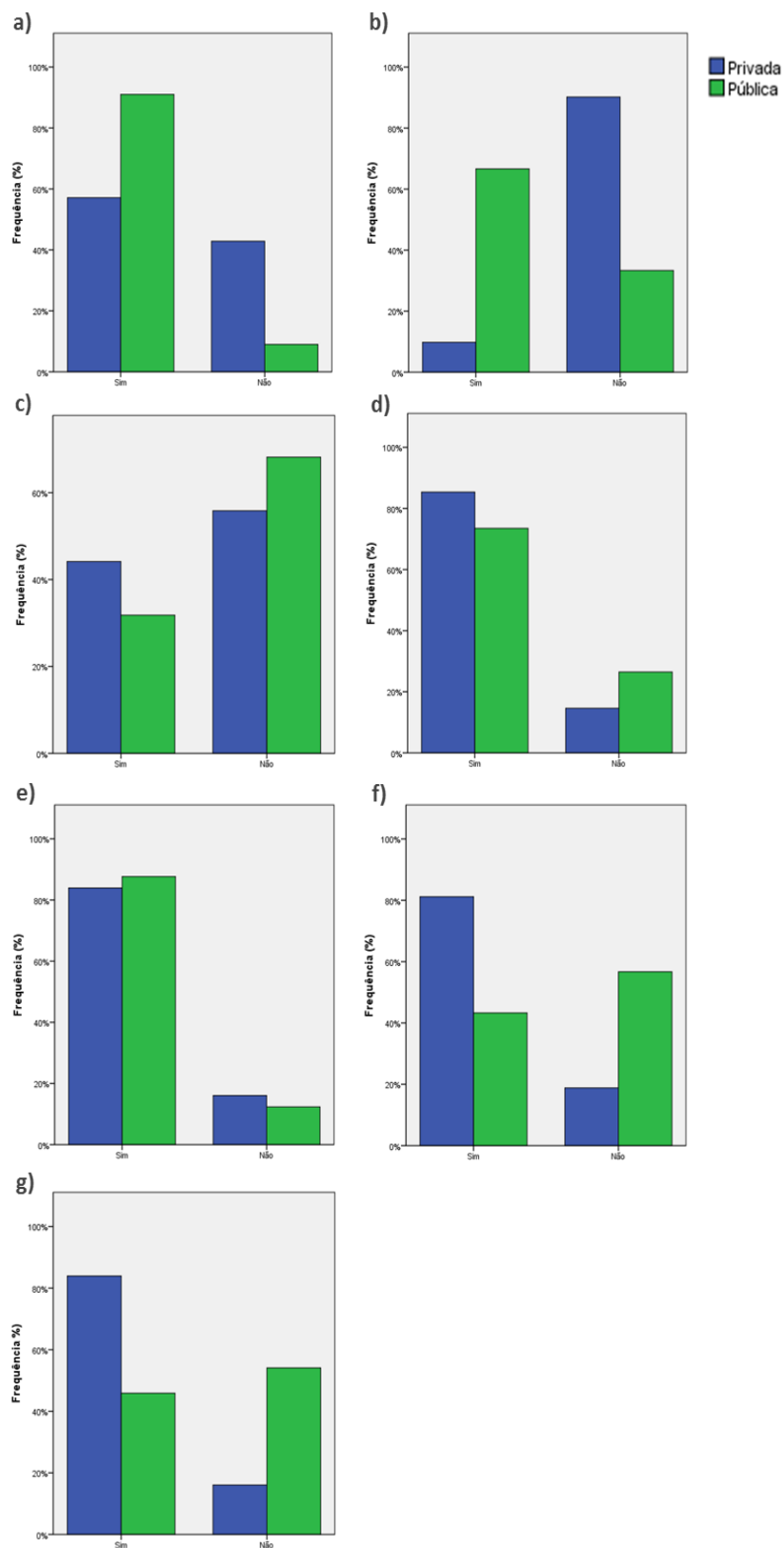


Gráfico 22 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao número de equipamentos e materiais utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Confirmou-se mais uma vez a diferença existente entre as duas escolas estudadas, no que respeita ao número de equipamentos que permitem desenvolver as competências dos alunos no que respeita às TIC, designadamente em termos de computadores e quadros interativos, sendo que a Escola B está melhor apetrechada que a Escola A. Não deixa de ser curiosa esta constatação, embora não saibamos na realidade o que a motiva, se um fator de ordem pedagógica ou de ordem financeira. Sabe-se, que no que se refere à Escola B o seu equipamento é assegurado pelo Ministério no âmbito do PTE⁵¹, já na Escola A é da responsabilidade da entidade proprietária e estará porventura relacionada com a gestão dos seus recursos económicos e das prioridades que são definidas.

Questão 2.1.2

Enunciado

“Refira ainda, o nível da qualidade dos equipamentos, referidos em 2.1, que utiliza em Área de Projeto. (Má, Razoável, Boa, Muito Boa) a) Computadores b) Quadros Interativos c) Impressoras d) Scanners e) Retroprojetores f) Outro (s). Qual(is)?”

Análise das respostas

De uma forma geral, os inquiridos identificaram os equipamentos que ambas as escolas possuem para o desenvolvimento das atividades da *Área de Projeto*, como sendo de razoável a boa qualidade (cf. tabela 9/anexo V). Como exceção, foram indicados os quadros interativos como sendo bons/muito bons pelos inquiridos da Escola B cerca de 80%, sendo que a Escola A ou não possui ou identifica-os como de baixa qualidade ($p < 0.01$). Quanto aos computadores 80% dos inquiridos da Escola B consideram os computadores de razoável/boa qualidade, enquanto na Escola A 69% indicaram que os computadores são de boa/muito boa qualidade. (cf. gráfico 23).

⁵¹ Despacho Normativo n.º 143/2008 de 3 de janeiro aprova o Plano Tecnológico de Educação no ponto 3.1. “A insuficiência das infra-estruturas de TIC constitui o principal factor inibidor da utilização de tecnologia no ensino.”

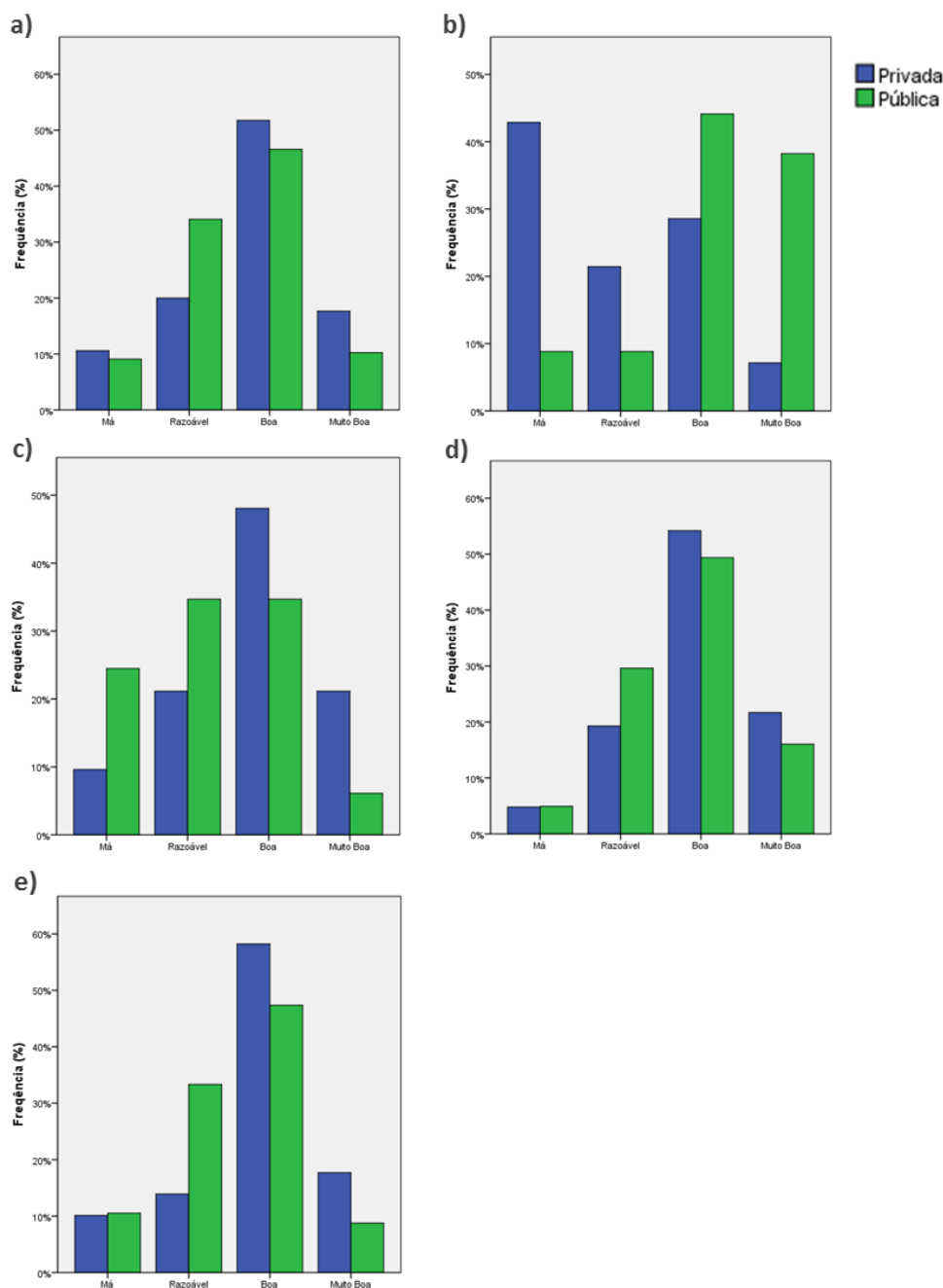


Gráfico 23 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à qualidade dos equipamentos e materiais utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Os resultados obtidos estão de acordo com o que foi respondido nas questões anteriores, confirmando o ponto fraco em termos de equipamentos para utilização das novas tecnologias da Escola A, no que se refere aos quadros interativos. Sublinhe-se ainda que ambas as escolas revelam alguma preocupação com a manutenção do

material, uma vez que o equipamento foi considerado na sua maioria em estado razoável ou bom.

Questão 2.2

Enunciado

“Se não, identifique o que pensa faltar: a) Computadores b) Livros de consulta c) Quadros Interativos d) Impressoras e) Materiais de desgaste f) Scanners g) Retroprojetores h) Outro(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

Em concordância com as respostas anteriores, os elementos inquiridos pertencentes à Escola A identificaram os quadros interativos como sendo dos equipamentos que mais faltam. No que respeita à disponibilização de livros de consulta e retroprojetor não houve diferença com a maioria dos inquiridos de ambas as escolas a indicarem a presença e disponibilização em número suficiente e de boa qualidade para o desenvolvimento da *Área de Projeto*. Por sua vez o *scanner* foi indicado, também pela maioria dos inquiridos de ambos os tipos de escola, como sendo um equipamento não disponível. O material de desgaste e impressoras foram indicados como estando disponíveis na Escola A (aproximadamente 82% para este material/equipamento) comparativamente com a indicação de insuficiência de número (aproximadamente 55%) destes materiais/equipamentos na Escola B (cf. tabela 10/anexo V). Para aqueles que consideraram que falta material para o desenvolvimento da *Área de Projeto*, não houve diferenças significativas entre a Escola A e a Escola B, no entanto, na primeira, o equipamento assinalado em falta foi o quadro interativo e na segunda foram indicados as impressoras e os *scanners* (cf. gráfico 24)

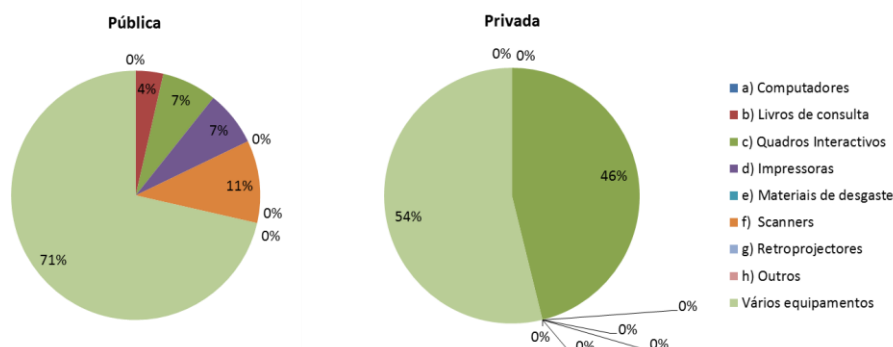


Gráfico 24 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à falta de equipamentos e materiais para utilizar em AP.

Interpretação dos resultados

Relembra-se que esta interpretação decorre dos resultados obtidos através da análise das respostas dos inquiridos que assinalaram que os materiais/equipamentos existentes nas suas escolas eram em número insuficiente para o desenvolvimento da Área de Projeto. Neste contexto, considera-se mais uma vez que os materiais e equipamentos em falta estão em concordância com as respostas dadas anteriormente, assim como a interpretação de resultados realizada. Parece-nos que este pode ser um dos fatores implicados no desenvolvimento de competências nos alunos, designadamente nas TIC e no ambiente pedagógico criado pelos docentes.

Questão 3

Enunciado

“Qual o espaço/local onde habitualmente trabalha a Área de Projeto na sua escola? a) Sala de aula normal b) Sala de Informática c) Biblioteca d) Sala de EVT e) Outro. Qual?”

Análise das respostas

Através das respostas dos inquiridos foi possível verificar grandes diferenças no que respeita aos espaços utilizados para a Área de Projeto (cf. gráfico 25). Na Escola A utilizam-se maioritariamente as salas de EVT (81%). Na Escola B utilizam-se essencialmente a sala de informática (61%) e a biblioteca (15%). Foi também referido a utilização de vários espaços em simultâneo, com maior frequência pela Escola B (cf. tabela 11/anexo V).

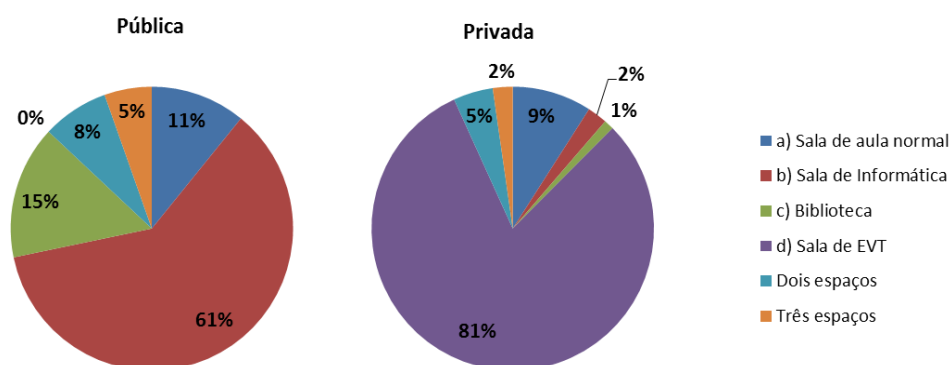


Gráfico 25 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao espaço utilizado habitualmente em AP.

Interpretação dos resultados

Releva-se dois aspetos nos resultados obtidos: a confirmação dos resultados relacionados com o espaço, em ambas as escolas, onde se desenvolve o trabalho em *Área de Projeto*, anteriormente analisados e interpretados e a diferenciação constatada em termos de como o trabalho desenvolvido contextualizados em dois ambientes de aprendizagem diferenciados, sala de EVT e sala de informática. Note-se que na Escola A, embora cada turma tenha uma sala de aula atribuída, no caso da área em estudo, refere como espaço privilegiado as salas de EVT (80%), o que não invalida o facto de trabalhar em outros espaços da escola, sendo que, no que respeita à Escola B se confirma a utilização da sala de informática com maior frequência.

Questão 3.1

Enunciado

“Considera esse espaço adequado?”

- a) Sim
- b) Não”

Análise das respostas

De uma forma generalizada, os inquiridos de ambas as escolas aqui estudados, consideram os espaços designados/utilizados para a *Área de Projeto* como sendo adequados, 87,5% versus 12,5% (cf. gráfico 26). Verificaram-se diferenças significativas ($p < 0.01$) no que respeita ao espaço/local onde habitualmente trabalham a *Área de Projeto* nas diferentes escolas, com a utilização preferencial da sala de EVT na Escola A e da sala de informática na Escola B. Constatou-se ainda que o número de respondentes descontentes (alunos) foi superior na Escola A, sendo que em relação aos docentes se registou a situação inversa (cf. tabela 12/anexo V). Os inquiridos encontram-se satisfeitos com os espaços utilizados considerando-os adequados ($p > 0.05$).

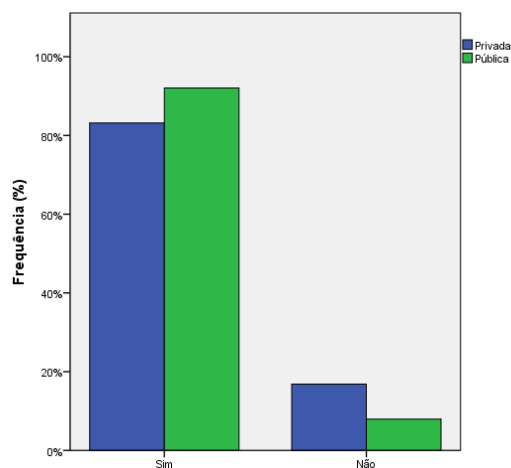


Gráfico 26 - Representação gráfica da frequência em porcentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à adequação dos espaços utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Apesar de muito diferentes, tanto os alunos como os docentes de ambas as escolas consideraram, na sua maioria, os espaços adequados ao trabalho desenvolvido, que segundo os documentos analisados também é diferenciado.

Questão 3.1.1

Enunciado

“Se referiu não adequado, indique razões que justifiquem a sua opção:
 a) Dimensão do espaço b) Equipamentos degradados c) Excesso de luminosidade d) Organização do espaço desadequada e) Falta de equipamentos f) Sala com uma deficiente acústica g) Outra. Qual?”

Análise das respostas

Os inquiridos que responderam que não consideravam adequados os espaços utilizados/designados para a *Área de Projeto* (n=22), assinalaram várias problemáticas em simultâneo, nomeadamente duas, três ou quatro razões (cf. gráfico 27). Para a Escola B, a dimensão do espaço foi considerada um problema, ao contrário da Escola A. Por outro lado, os inquiridos da Escola A identificaram o equipamento e o excesso de luminosidade como sendo os problemas mais relevantes. A falta de equipamento, equipamento degradado assim como a organização do espaço como desadequado foram ainda falhas apontadas por ambas as escolas (cf. tabela 13/anexo V).

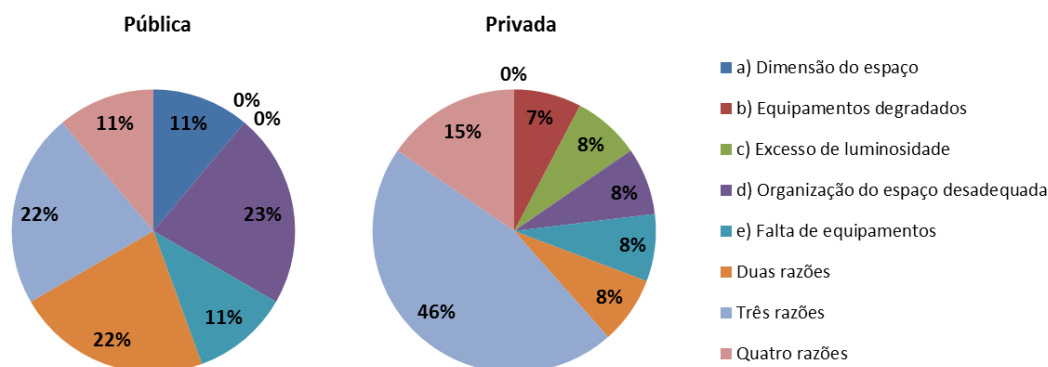


Gráfico 27- Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às razões assinaladas para a desadequação dos espaços utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Embora tenham sido apontadas falhas diversificadas na adequação do espaço, parece-nos não se refletirem no desenvolvimentos das atividades/ projetos dinamizados, pois correspondem a uma percentagem de 12,5% dos respondentes.

Questão 4

Enunciado

“Considera adequada a carga horária semanal destinada na sua escola, ao desenvolvimento da Área Curricular Não Disciplinar designada por Área de Projeto?”

- a) Sim
- b) Não”

Análise das respostas

Na maioria, os inquiridos de ambas as escolas consideram que a carga horária designada para a *Área de Projeto* é adequada, nomeadamente 57% dos inquiridos da Escola A e 62% dos inquiridos da Escola B (cf. gráfico 28). No entanto, ao analisar as respostas por grupo, verificou-se que a maioria dos docentes (88,8%) de ambas as escolas consideram a carga horária adequada para o desenvolvimento das atividades da *Área de Projeto*, enquanto as opiniões dos alunos, de ambas as escolas se opõem, verificando-se uma elevada percentagem de alunos (45,7%) a considerar a carga horária inadequada (cf. tabela 14/anexo V).

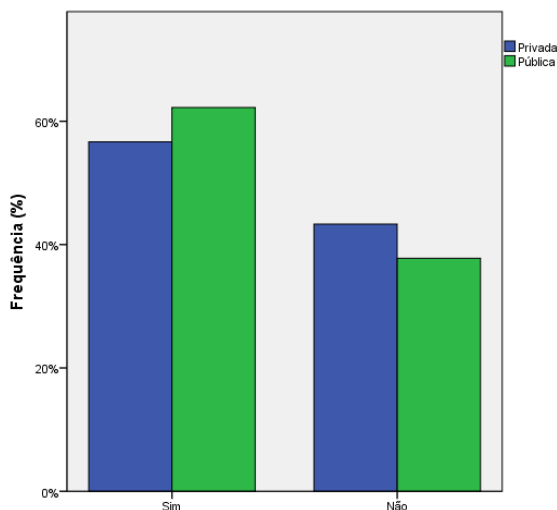


Gráfico 28 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita à adequação da carga horária de AP.

Interpretação dos resultados

Três aspetos merecem aqui realce: as respostas confluírem no mesmo sentido em ambas as escolas e de acordo com a população; a confirmação de que a maioria dos docentes considera adequado o tempo atribuído à Área de Projeto (88,8%) e o facto de uma parte substancial dos alunos o considerar desadequado (45,75%) ao trabalho desenvolvido nesta área.

Questão 4.1

Enunciado

“Se respondeu não adequada, indique razões que justifiquem a sua opção: a) Excessiva carga horária b) Insuficiente carga horária c) Outra(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

Dos inquiridos que se mostravam descontentes com a carga horária designada para a *Área de Projeto*, uma grande maioria indicou que considerava a carga horária insuficiente. (cf. gráfico 29). Apenas três dos inquiridos da Escola A consideraram a carga horária excessiva. Por outro lado, em ambas as escolas, aqueles que se encontravam descontentes com a carga horária, indicaram que a consideravam insuficiente para o desenvolvimento desta área não curricular (cf. tabela 15/anexo V).

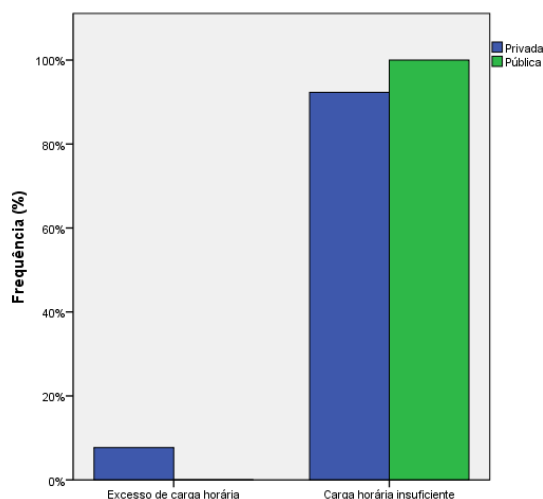


Gráfico 29 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às razões assinaladas para a não adequação da carga horária de AP.

Interpretação dos resultados

É digno de nota que no universo dos respondentes que referiram a carga horária da área em estudo estar desadequada, na sua maioria alunos, todos consideram a carga horária insuficiente com exceção de três alunos que a consideram excessiva.

Sublinhe-se que estes resultados poderão indiciar o gosto que os alunos, porventura sentiam, perante o desenvolvimento do trabalho nesta área.

A Área de Projeto no contexto sala de aula

Este questionário apresenta ainda na sua estrutura uma terceira dimensão, subordinada ao tema, *A Área de Projeto no contexto sala de aula*, onde se pretendeu recolher dados mais vocacionados para o processo ensino aprendizagem, de forma a tentar compreender-se como esta área curricular se configurava e afirmava em contexto de sala de aula. Neste sentido, colocou-se o enfoque, nos materiais/equipamentos utilizados; na tipologia do trabalho desenvolvido; nas áreas curriculares implicadas no processo; na metodologia aplicada; nas aprendizagens mobilizadas e na importância da Área face ao desenvolvimento das competências de final de ciclo.

Questão 1

Enunciado

“Ordene, utilizando a numeração de 1 (mais importante) a 8 (menos importante), na lista que se apresenta a seguir, os equipamentos e materiais que considere de maior relevância para o desenvolvimento da Área Curricular Não Disciplinar designada por Área de Projeto: a) Caderno b) Capa c) Computador d) Dossiê e) Impressora f) Quadro interativo g) Folhas brancas h) Livros de consulta i) Outro(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

Quando inquiridos sobre os materiais e equipamentos de maior relevância para o desenvolvimento da *Área de Projeto*, verificou-se alguma discrepância nas respostas obtidas, quer entre os alunos, quer entre os docentes (cf. tabela 16/anexo V). Analisando as respostas por espaços escolares, foi possível também observar diferenças no que respeita à sua importância. Não se verificaram, no entanto, diferenças significativas ($p > 0.05$) entre docentes e alunos. Por sua vez, quando analisados de acordo com a escola frequentada verificaram-se também várias diferenças. Observou-se uma diferença significativa ($p < 0.05$) na importância dada à utilização do caderno, sendo que, na Escola A foi indicado pelos alunos como sendo o elemento que possui uma maior importância (1º) e na Escola B, os alunos e docentes consideraram-no o elemento menos importante (8ª). Relativamente ao quadro interativo, também aqui se verificaram diferenças estatísticas ($p < 0.05$) com os indivíduos da Escola A a indicarem o quadro interativo como sendo um elemento menos importante, não se salientando uma importância de maior a este equipamento e na Escola B com respostas dispersas dadas tanto por alunos como por docentes. A utilização de livros de consulta e a necessidade da utilização de uma capa foram indicadas de igual forma como sendo elementos importantes por ambas as escolas. Relativamente à utilização de dossiês e impressoras a resposta na Escola B não foi unânime, tendo-se obtido também respostas dispersas. Na Escola A, estes elementos representavam uma importância intermédia na sala de aula. O computador em ambas as escolas foi indicado como o elemento mais importante na *Área de Projeto* verificando-se no entanto que aos respondentes da Escola B lhe atribuem maior importância. A utilização de folhas brancas também foi considerada pelos alunos da Escola A como muito importante (1º) enquanto a Escola B, alunos e professores lhe atribuiu uma importância mediana (cf. gráfico 30).

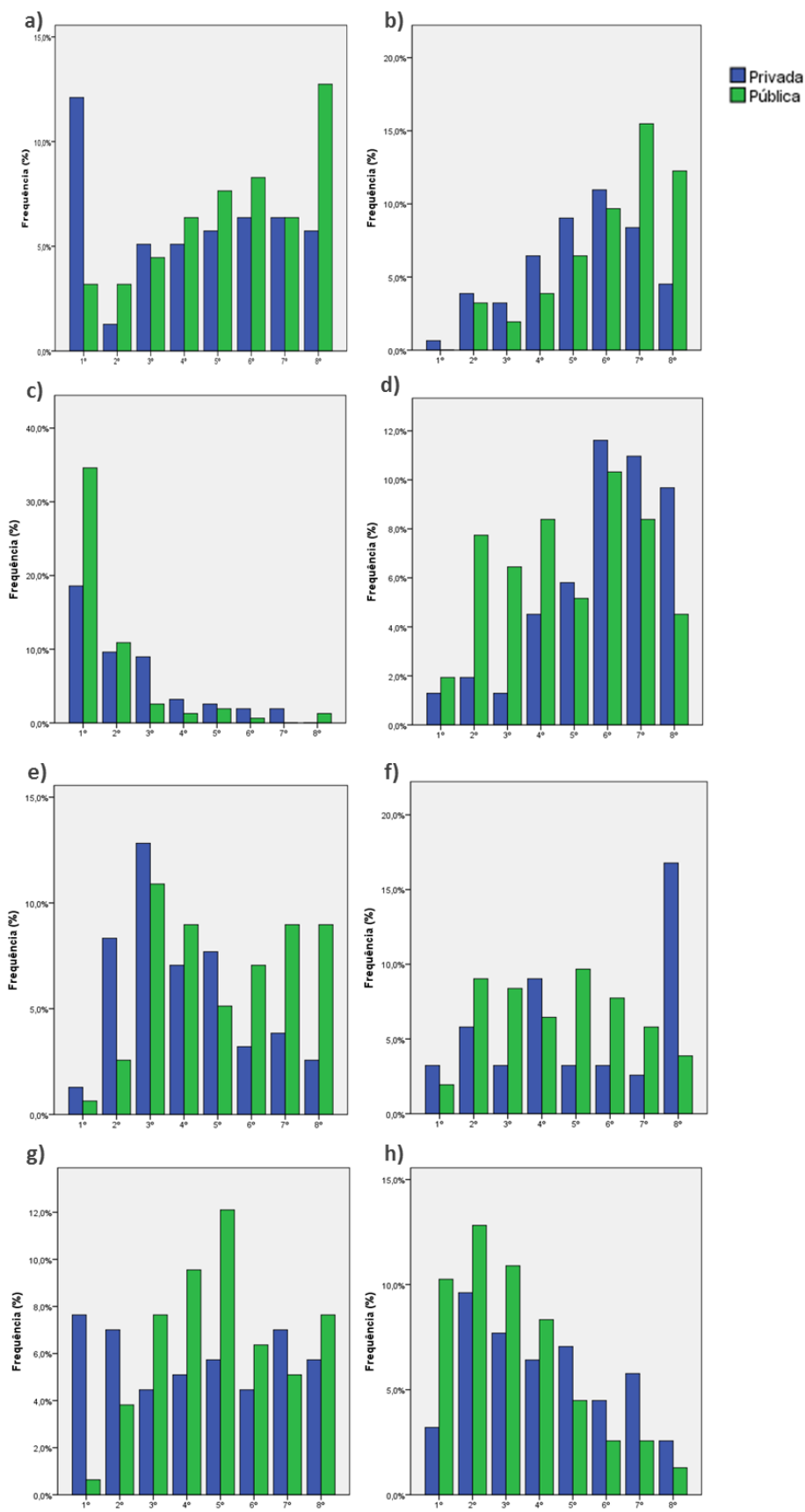


Gráfico 30 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao grau de relevância dos equipamentos e materiais utilizados em AP.

Interpretação dos resultados

Tendo em conta os resultados obtidos, é de mencionar que o computador foi o recurso ao qual foi atribuído na generalidade maior importância, embora continue a ser na escola B o espaço onde este equipamento tem maior relevância. Tal facto, poderá ser justificado com os dados recolhidos e analisados em questões anteriores onde se constatou o espaço privilegiado na Escola B é a sala de informática. Quanto aos quadros interativos a sua importância pode estar relacionada com o uso que o docente faz dos mesmos, sendo que no caso da Escola A como o espaço privilegiado de trabalho era a sala de EVT, não poderia ser utilizado uma vez que as salas não dispunham deste equipamento.

Questão 2

Enunciado

“Regista o que foi realizado em Área de Projeto (ex: sumário)?

- a) Sim
- b) Não”

Análise das respostas

No que respeita ao registo das atividades desenvolvidas em *Área de Projeto*, as respostas dos docentes revelaram unanimidade, com uma resposta positiva, 91,6% na Escola A e 100% na Escola B (cf. tabela 17/anexo V). Já a opinião dos alunos, revelou diferenças, nomeadamente, sendo que na Escola A 76% deu uma resposta afirmativa e na Escola B só 40,5% dos alunos afirmaram realizar sumário. Assim sendo as respostas foram significativamente diferentes ($p < 0.01$) entre alunos e docentes, e entre as duas escolas. (cf. gráfico 31).

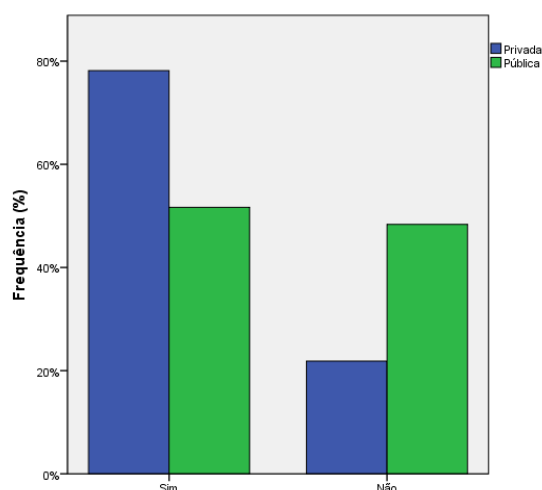


Gráfico 31 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao registo do sumário em AP.

Interpretação dos resultados

Dois aspetos são dignos de nota: constatou-se que quase 100% dos docentes em ambas as escolas registavam o sumário, uma vez que todas as aulas devem ser sumariadas. Por outro lado, verificou-se que 24% dos docentes da Escola A não consideram importante que os alunos façam esse registo, enquanto 59,5% dos docentes da Escola B são da mesma opinião. É de sublinhar a relevância que a Escola A dá aos registos do trabalho realizado durante a aula, pois estes podem constituir-se num momento importante de autoavaliação, reflexão e preparação da aula seguinte.

Questão 2.1

Enunciado

“Se respondeu sim, indique a partir das modalidades apresentadas, o(s) formato(s) que utiliza e a sua respetiva frequência (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Registo no caderno individual b) Registo no caderno coletivo c) Registo só no quadro d) Registo numa ficha e) Outro tipo de registo. Qual?”

Análise das respostas

Do grupo de inquiridos que respondeu, a maioria indicou que os registos das atividades são feitos essencialmente no caderno individual (cf. gráfico 32), apesar das respostas dos docentes e dos alunos apresentarem algumas discrepâncias. Quando inquiridos sobre o formato dos registos que realizavam na aula de *Área de Projeto* e qual a frequência com que o faziam as diferenças são significativas ($p < 0.05$). Os

docentes ainda indicaram a utilização de outros formatos de registo como livro de ponto, computador, prodesis, sumário digital, sumários de grupo e atas mas com uma frequência pouco relevante (cf. tabela 18/anexo V).

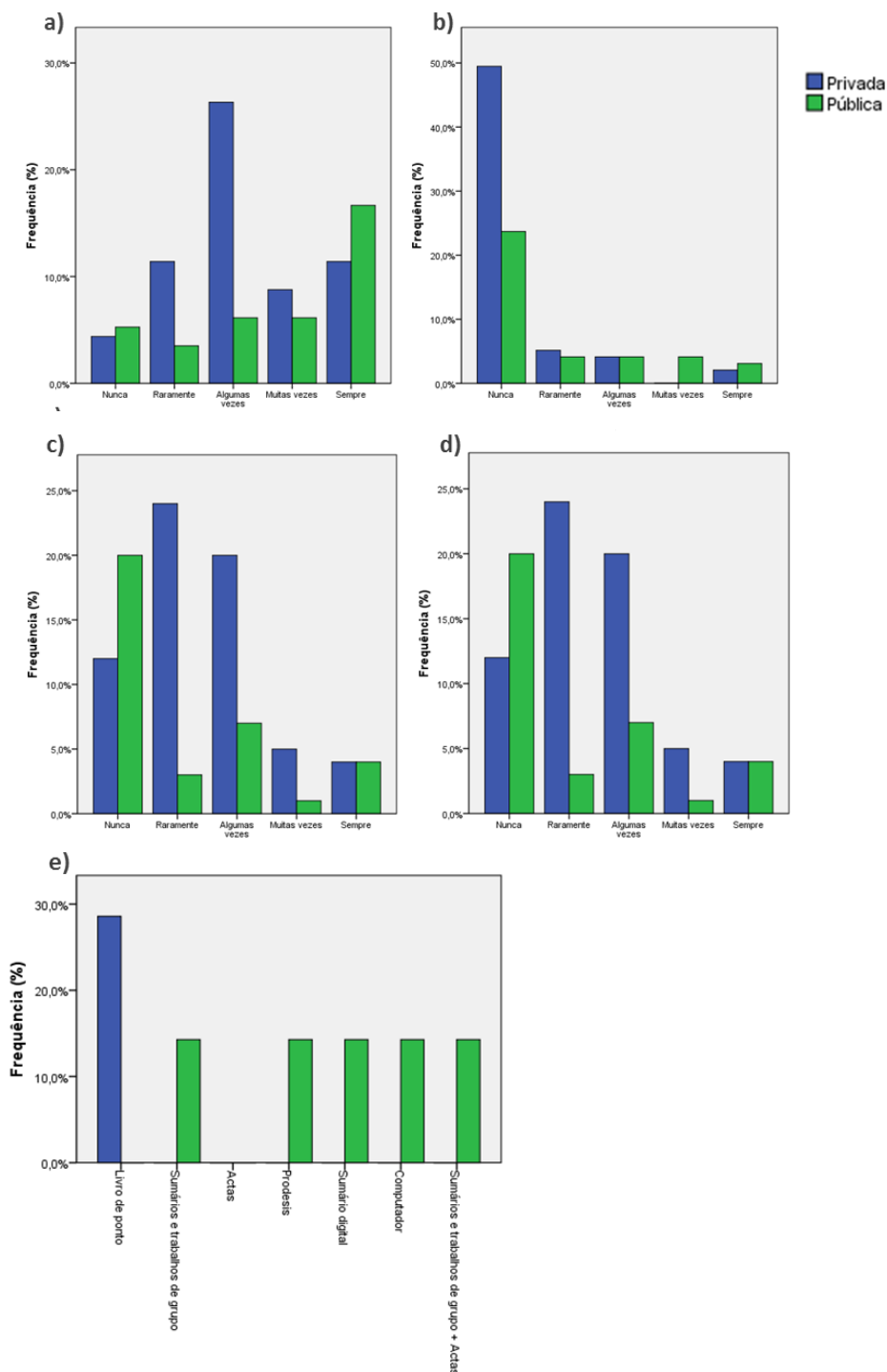


Gráfico 32 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao local onde regista o que é realizado na aula de AP.

Interpretação dos resultados

Aspetos dignos de relevo: Para os docentes que referem fazer o registo do sumário, não existe qualquer uniformidade no formato, quer seja entre os docentes pertencentes à mesma escola, quer comparados entre escolas. Em relação aos alunos também não se vislumbra qualquer uniformidade nas respostas. Parece configurar-se um cenário de falta de orientação ou porventura de diálogo entre os docentes que lecionavam a área em estudo.

Questão 3

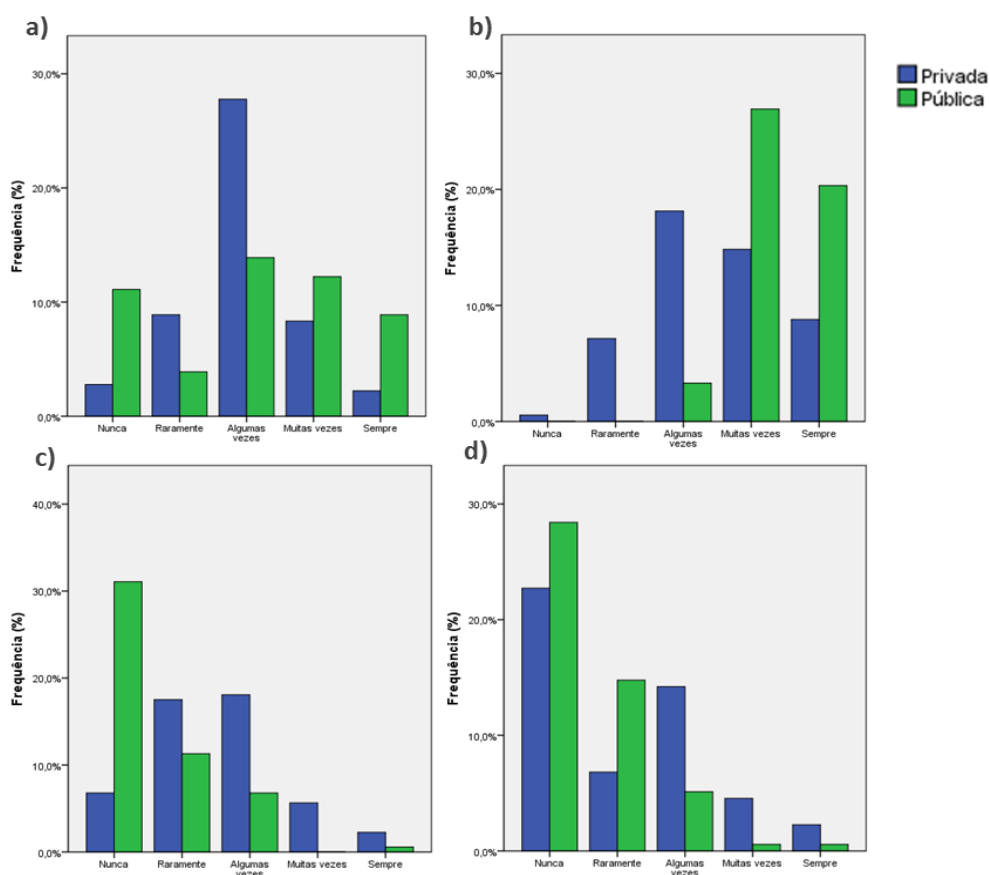
Enunciado

“Relativamente a cada uma das seguintes Tarefas/Atividades/Projetos desenvolvidos na Área de Projeto, selecione os enunciados adequados e a frequência da sua realização (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a)Elaborar trabalhos escritos b) Elaborar trabalhos de pesquisa c) Preparar visitas de Estudo d) Realizar visitas de Estudo e) Dinamizar campanhas de solidariedade f) Dinamizar campanhas de sensibilização g) Preparar a comemoração de datas importantes h) Dinamizar concursos i) Participar em concursos j) Outras. Quais?”

Análise das respostas

De uma forma geral, as respostas dos inquiridos acerca das atividades desenvolvidas em *Área de Projeto* apresentaram a mesma tendência quando comparando as respostas dos dois espaços escolares (cf. gráfico 33). No que respeita, às respostas dos docentes e dos alunos, estas incidiram aproximadamente nas mesmas frequências de realização. No entanto, a exceção foi na dinamização de campanhas de sensibilização e solidariedade, sendo que para estas, os docentes indicavam uma maior frequência de realização que os alunos, independentemente do espaço escolar (cf. tabela 19/anexo V). Relativamente, às respostas obtidas em ambas as escolas, estas revelaram-se significativamente diferentes ($p < 0.01$). Na Escola A, as respostas indicaram *algumas vezes* os trabalhos escritos e *algumas vezes a muitas vezes*, os trabalhos de pesquisa, enquanto na Escola B, as respostas variaram entre *algumas vezes* e *muitas vezes* no que respeita à realização de trabalhos escritos e *muitas vezes a sempre*, nos trabalhos de pesquisa. Saliente-se que todos os docentes indicaram, que propõem *algumas vezes/muitas vezes*, trabalhos escritos, e que *muitas vezes* os trabalhos são de pesquisa,

por sua vez os alunos indicaram que *algumas vezes* realizam trabalhos escritos e que *muitas vezes* são de pesquisa. No que respeita a campanhas de sensibilização, na Escola A *raramente* as realizaram, enquanto na Escola B *nunca* as realizaram. Na Escola A prepararam-se *algumas vezes* ou *raramente* comemorações de datas importantes, enquanto na Escola B *nunca* o fizeram. Em ambas as escolas, não se dinamizaram nem participaram em concursos. No que respeita a visitas de estudo, os docentes indicaram que *algumas vezes* preparam e realizam visitas de estudo, enquanto os alunos indicaram que *raramente* preparam visitas de estudo e a maioria indicou que *nunca* realiza visitas de estudo. O mesmo perfil se observou no que respeita a dinamização de campanhas de solidariedade e de sensibilização, assim como para a preparação da comemoração de datas importantes. Foram indicadas, embora com fraca incidência, a realização de outras atividades: trabalhos manuais e atividades incluídas no PCE, designadamente na Escola A e ainda o que foi denominado por atividades pontuais na Escola B.



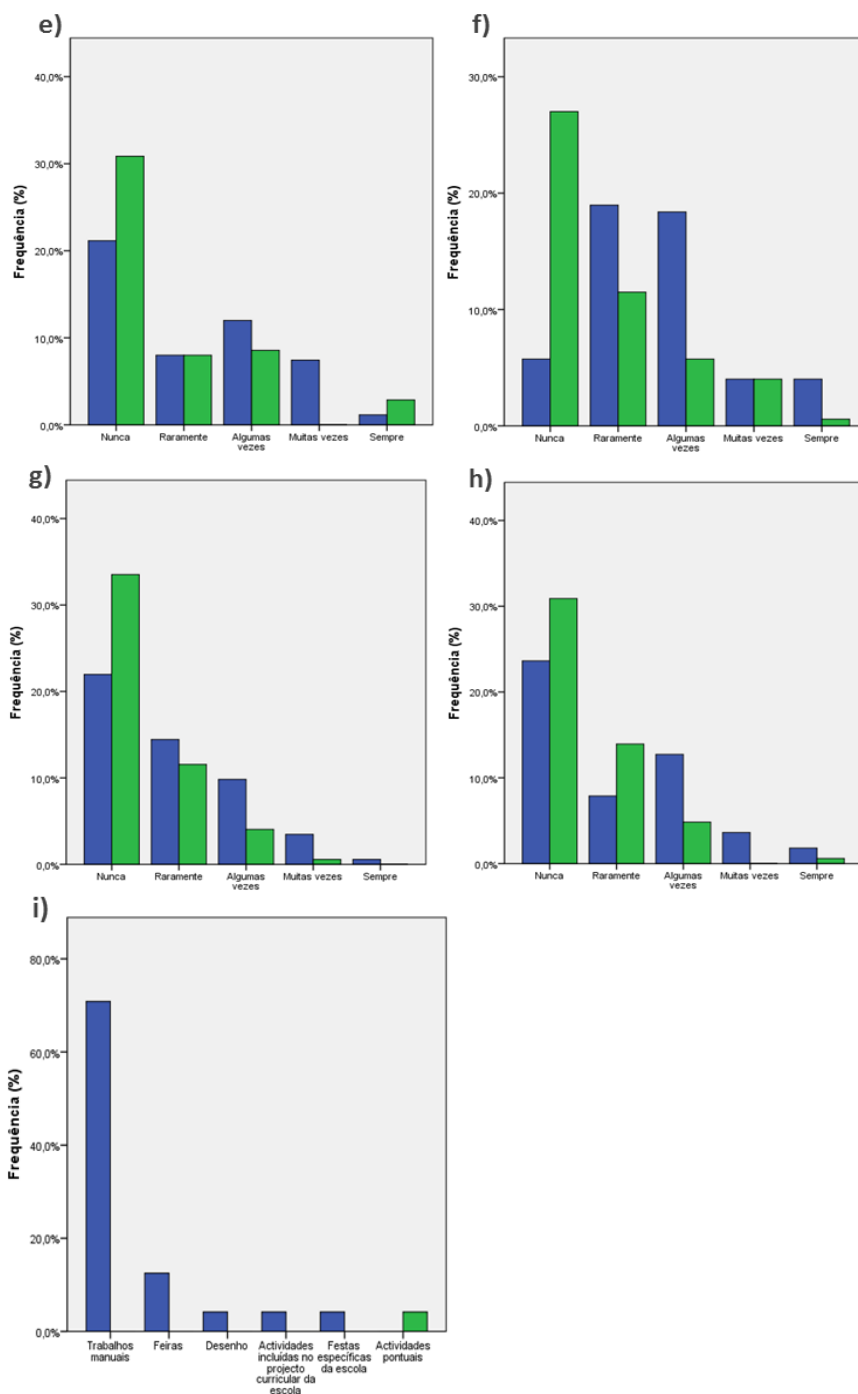


Gráfico 33 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às atividades/projetos desenvolvidos em AP.

Interpretação dos resultados

Em relação à tipologia de tarefas/atividades/projetos desenvolvidos na área em estudo, pela população selecionada é de relevar que as mesmas foram na generalidade diferentes. No entanto, há alguns traços comuns, como sejam os trabalhos escritos e de pesquisa, embora com maior incidência na Escola B, o que vai ao encontro dos dados retirados do Relatório Global Final de *Área de Projeto* das turmas desta escola.

Curiosamente, no caso da Escola A as respostas obtidas não refletem de forma consistente nem as orientações registadas em PCE “As aulas de *Área de Projeto* são dedicadas à planificação, construção e preparação das atividades de enriquecimento curricular”, nem as atividades/projetos registados nos relatórios globais das turmas envolvidas no estudo, que parecem dar uma resposta adequada ao PCE, designadamente na “preparação das visitas de estudo: Museu da Presidência da República e Oceanário de Lisboa. Mosteiro de Santa Maria da Vitória, na Batalha Parque Natural do Gerês e Guimarães.” Parece assim existir alguma falta de concordância entre o que foi registado e a opinião dos respondentes.

Questão 4

Enunciado

“Ainda em relação às Tarefas/Atividades/ Projetos desenvolvidos indique os enunciados que melhor correspondem à sua realidade e respetiva frequência (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Os temas foram propostos pelos alunos b) Os temas foram propostos pelos docentes c) Os temas foram propostos pela escola d) Os temas foram negociados entre docentes e alunos e) Os temas foram negociados entre os alunos”

Análise das respostas

Em relação à forma como as temáticas surgiram, as respostas indicaram diferenças, sendo que as decisões tomadas na Escola B aparentam ser de cariz mais individual, dentro da própria turma, pelo professor ou pelos alunos, enquanto na Escola A as respostas parecem indicar que existe uma maior comunicação e interação entre os vários intervenientes no processo. Neste sentido, observou-se que as respostas variaram significativamente de acordo com o espaço ($p < 0.01$). Relativamente às respostas obtidas nos questionários, na Escola A os temas são propostos *muitas vezes* pelos docentes e *algumas vezes* pelos alunos (cf. tabela 20/anexo V). Verificou-se no entanto, uma maior frequência em terem sido negociados entre alunos e docentes. Por sua vez, na Escola B os temas são essencialmente propostos pelos docentes. Quando inquiridos se os temas seriam propostos pelos alunos ou negociados entre os alunos e docentes a maioria dos inquiridos indicaram que *nunca* era utilizado este método de escolha dos temas a trabalhar. A influência da Escola na escolha dos temas também diferiu entre a Escola A e a Escola B ($p < 0.01$), uma vez que de acordo com as respostas obtidas, na Escola A

existe alguma orientação, enquanto na Escola B não existe qualquer orientação (cf. gráfico 34).

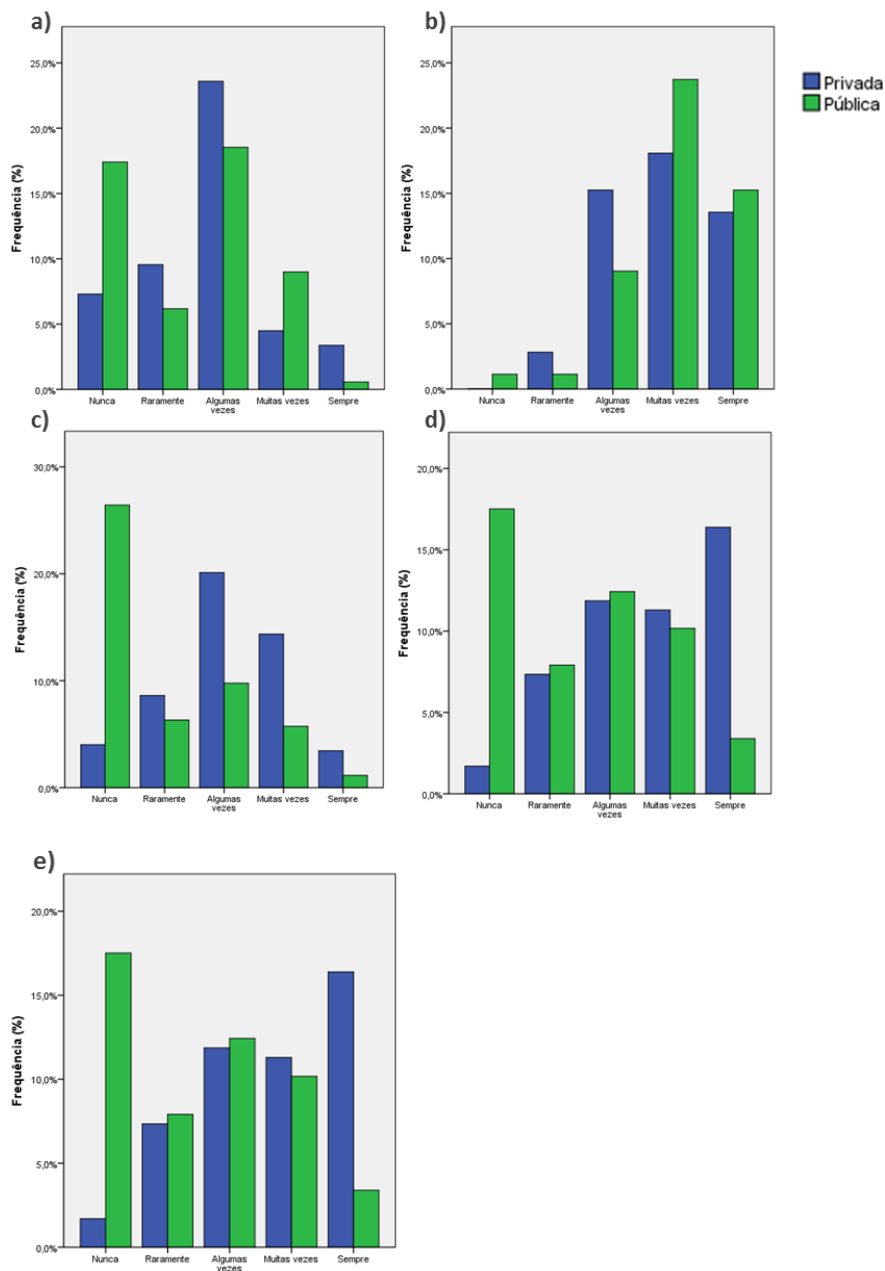


Gráfico 34 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita a quem propõe os temas trabalhados em AP.

Interpretação dos resultados

Não deixa de ser significativo a indicação de que 100% dos docentes e 78,6 % dos alunos na Escola A tivessem indicado que os temas eram negociados entre alunos e professores. Embora as orientações sejam mais incisivas, uma vez que as linhas gerais surgem no PCE e no Conselho Pedagógico, talvez o facto dos diretores de turma serem em simultâneo docentes da Área em estudo, faça com que haja uma maior

proximidade/cumplicidade em que o diálogo possa fluir de uma forma privilegiada. No que respeita à Escola B, os temas foram propostos pelos docentes, colocando-se porventura em causa a envolvimento nos projetos dos alunos. Surgem aqui duas conceções diferenciadas de liderança, a Escola A com uma liderança no plano meso aparentemente mais forte, enquanto na Escola B, a liderança é mais visível a nível micro em situação de sala de aula.

Questão 4.1

Enunciado

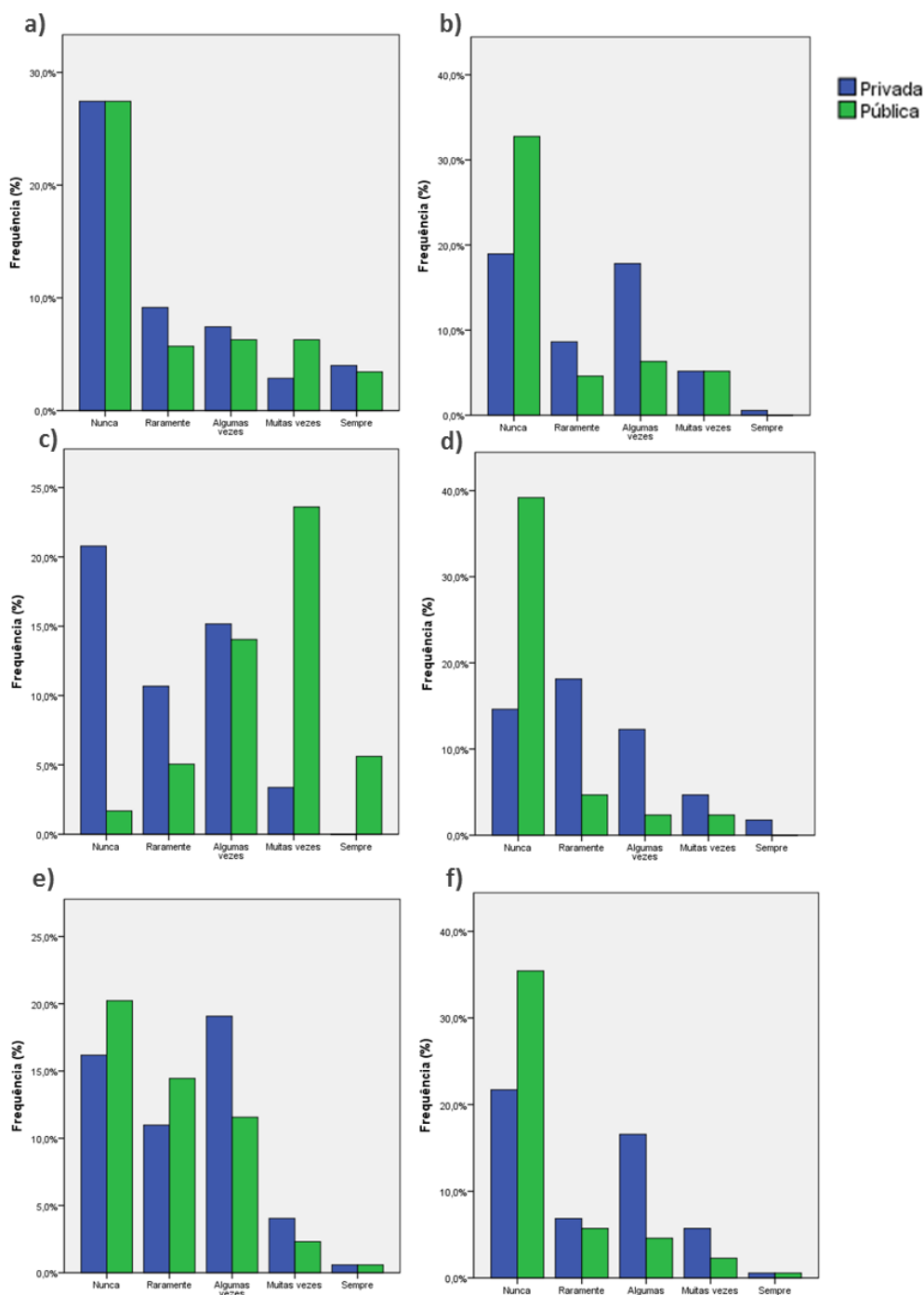
“Indique as disciplinas implicadas, com registo da periodicidade, na realização das várias Tarefas/Atividades/ Projetos, na Área de Projeto (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Língua Portuguesa b) História e Geografia de Portugal c) Ciências da Natureza d) Matemática e) Língua Estrangeira -Inglês f) Educação Física g) Educação Moral e Religiosa Católica h) Educação e Visual e Tecnológica i) Educação Musical”

Análise das respostas

Quando inquiridos sobre a articulação das diferentes disciplinas com a *Área de Projeto*, pode verificar-se que os alunos em geral não identificam interação entre as áreas disciplinares e esta área não disciplinar, à exceção da disciplina de educação visual e tecnológica (cf. tabela 21/anexo V). Por sua vez, os docentes têm uma opinião diferente, identificam a articulação das áreas com frequência. Não se verificaram diferenças de respostas entre os dois espaços escolares. Ao tentar analisar a articulação das diferentes áreas curriculares com a *Área de Projeto*, foi possível observar que as respostas dos docentes comparativamente com as dos alunos variaram significativamente ($p < 0.01$) assim como as respostas obtidas entre as escolas duas escolas ($p < 0.01$). Em relação à língua portuguesa surgiram diferenças significativas ($p > 0.05$) quando comparamos as respostas dos alunos entre as duas escolas, sendo que a resposta maioritária foi de que esta disciplina não está implicada na *Área de Projeto*, contrária à opinião dos docentes que refere esta disciplina como estando *muitas vezes* implicada na área em estudo. A história e geografia de Portugal apresenta um perfil semelhante no que respeita às respostas dos alunos e docentes, sendo que se considera que esta disciplina *nunca* e *algumas vezes*, respetivamente, esteja implicada na *Área de Projeto*. Ao comparar as escolas foi possível observar que também aqui as respostas são

significativamente diferentes. Na Escola A, esta disciplina foi indicada com uma maior frequência de respostas como estando *algumas vezes* implicada na *Área de Projeto* em comparação com o *nunca* da Escola B. As ciências da natureza são consideradas pelos docentes como uma disciplina *muitas vezes* implicada na *Área de Projeto*. Para os alunos, as respostas relativas a esta disciplina indicam que existe uma variabilidade de opiniões, sendo que as respostas variaram entre *nunca* (27%), *algumas vezes* (27%) e *muitas vezes* (22%). Na Escola B esta disciplina é indicada como estando *muitas vezes* implicada na *Área de Projeto* em contraponto com o *nunca* indicado pela Escola A. Em relação à matemática, na Escola B esta foi indicada pela maioria dos inquiridos (81%) como sendo uma disciplina *nunca* implicada na área em estudo. Significativamente diferente ($p < 0.01$) foi a resposta dos inquiridos da Escola A onde as respostas variam entre o *raramente* e o *algumas vezes*. Para os alunos esta disciplina *nunca* está implicada na *Área de Projeto*, sendo que para os docentes está entre *raramente* e *algumas vezes*. O Inglês foi uma das disciplinas que não apresentou diferenças significativas nas respostas dadas entre as duas escolas, sendo que as respostas incidiram entre o *nunca* e o *algumas vezes*. No entanto, ao analisarmos as respostas dadas pelos docentes e pelos alunos, já é possível observar diferenças significativas ($p < 0.05$), com os alunos mais uma vez a indicarem o *nunca* e os docentes a indicarem que *algumas vezes* esta disciplina é abordada na área curricular em estudo. No que respeita à educação física, o perfil de respostas dos alunos e docentes foi o mesmo com *nunca* e *algumas vezes* indicado pelos alunos e docentes, respetivamente. Na Escola B esta foi indicada como *nunca* estando implicada na *Área de Projeto*, enquanto que na Escola A as respostas variaram entre *nunca* e *algumas vezes* ($p < 0.01$). A educação moral e religiosa católica foi indicada por ambas as escolas como *nunca* sendo abordada na *Área de Projeto*. Relativamente à educação visual e tecnológica as respostas variaram significativamente ($p < 0.05$) entre as Escola A e a Escola B, com uma maioria a indicar *algumas vezes* (30%) e *raramente* (29%) respetivamente. Sublinhe-se que as respostas em ambas as escolas foram bastante dispersas, tendo os alunos indicado que esta disciplina *raramente/algumas vezes* está implicada na *Área de Projeto*. Por sua vez, os docentes indicaram que esta disciplina é abordada *muitas vezes*. A educação musical foi também uma disciplina que mostrou resultados diferentes de acordo com a escola analisada. A Escola B indicou com maior frequência de respostas que a mesma *nunca* está implicada na *Área de Projeto*, em comparação com as respostas dos inquiridos da Escola A que indicaram que entre *raramente/algumas vezes/muitas vezes* esta disciplina

era abordada na *Área de Projeto*. Para esta disciplina, as respostas também variaram entre alunos e docentes, com os alunos a indicarem novamente como sendo uma disciplina que *nunca* é abordada na *Área de Projeto*, enquanto as respostas dos docentes foram mais dispersas variando entre *raramente* e *algumas vezes* (cf. gráfico 35).



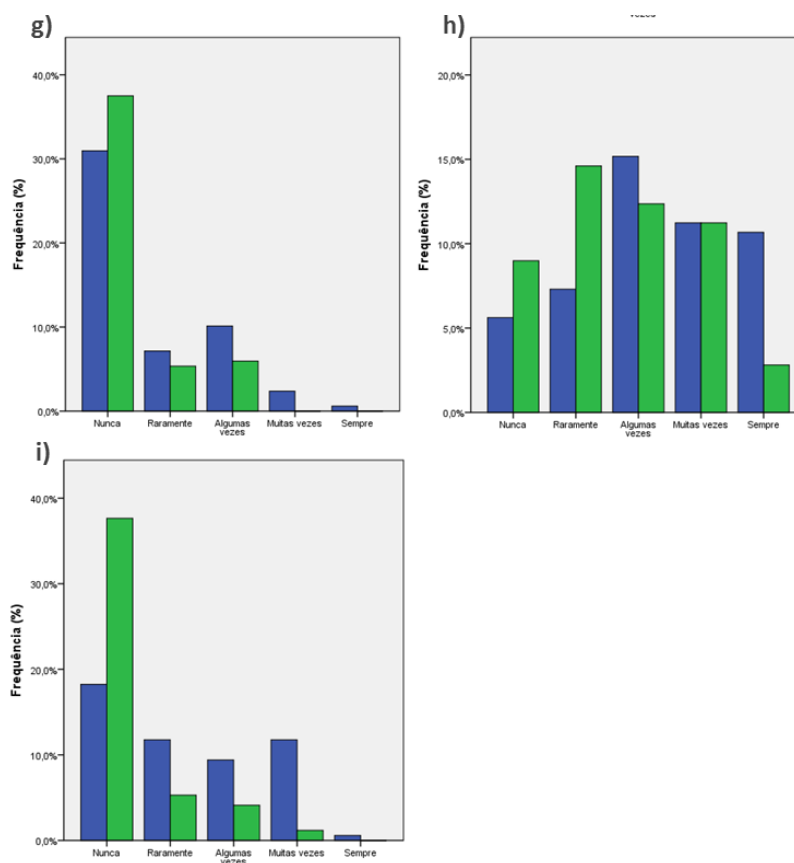


Gráfico 35 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às disciplinas implicadas no trabalho desenvolvido em AP.

Interpretação dos resultados

É digno de nota que os alunos não reconhecem o contributo das várias disciplinas, com exceção da educação visual e tecnológica (maior incidência na Escola A) no desenvolvimento das atividades projetos desenvolvidos na área em estudo, contrariamente ao que seria espectável, pois no despacho n.º 19309/2008 pode ler-se “A área de projeto tem como finalidade (...) o desenvolvimento de projectos que promovam a articulação de saberes de diversas áreas curriculares”. Admite-se que os alunos tivessem revelado dificuldades em “transpor saberes do campo conceptual, para o accional, de um contexto para outro contexto” (Gaspar&Roldão,2007:113). Outro aspeto curioso está relacionado com a perceção que os alunos têm da aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que a sua maioria parece não identificar o seu carácter transversal e não a reconhece implicada na área em estudo.

Questão 4.2

Enunciado

“Identifique as fontes e a respetiva frequência, que propõe aos seus alunos, visando as pesquisas pretendidas (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Livros (manuais, enciclopédias, revistas...) b) Internet c) Diálogo com os outros (ex.: entrevistas...) d) Outro (s). Qual (is)?”

Análise das respostas

Quando analisadas as respostas, no concernente às fontes de informação mais utilizadas, os alunos e os docentes indicam que a Internet é a principal fonte, sendo esta a resposta independente do espaço frequentado (cf. gráfico 36). No que respeita às fontes utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da *Área de Projeto*, as respostas mostraram a mesma tendência quando comparando a escola frequentada, à exceção do recurso aos livros em que os alunos da Escola B indicam uma maior utilização dos mesmos comparativamente à Escola A (cf. tabela 22/anexo V). A maioria dos docentes indicou que os alunos recorrem *muitas vezes* a livros e à internet, *algumas vezes* a diálogos com outros (ex. entrevistas) e ainda indicaram o recurso a inquéritos e *sites*.

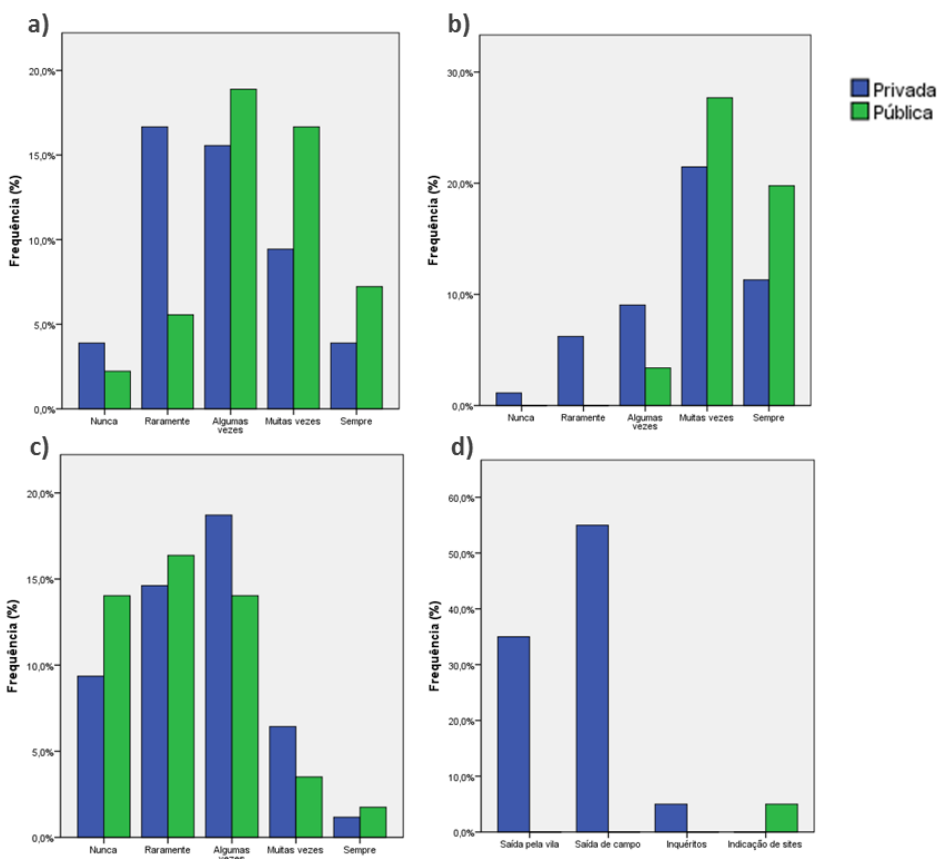


Gráfico 36 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às fontes utilizadas no trabalho realizado em AP.

Interpretação dos enunciados

Reconhece-se que para os inquiridos, a principal fonte de informação utilizada é a internet, deixando para segundo plano as fontes bibliográficas. Admite-se que qualquer que seja a fonte de informação utilizada, invoque um acompanhamento muito próximo dos docentes uma vez que aceder, seleccionar e tratar informação requer aprendizagens sistematizadas e contextualizadas. Neste caso, embora faça parte das linhas orientadoras dos Projetos Curriculares a pertinência do uso das TIC nesta Área, esta problemática parece ter ficado para segundo plano, na Escola A o espaço privilegiado para trabalhar a área em estudo é a sala de EVT e por outro lado o corpo docente parece apresentar algum desconforto no uso do TIC, daí essa aprendizagem ser pouco valorizada nas respostas dadas à penúltima questão do questionário. Sublinhe-se que hoje “e no futuro, a Internet oferece a possibilidade de os alunos acederem a um largo conjunto de recursos que não estavam disponíveis anteriormente” (Arends,2008:7).

Questão 4.3

Enunciado

“Identifique os locais e respetiva frequência que privilegia para as pesquisas dos seus alunos (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Na biblioteca b) Na sala de aula c) Em casa d) Outro(s). Qual(is)?”

Análise das respostas

Em ambas as escolas verificou-se a prevalência das respostas na utilização da sala de aula, ou da sua própria casa, para realizarem as pesquisas (cf. gráfico 37). No entanto, tanto os docentes como os alunos indicaram ser privilegiada a utilização dos espaços escolares biblioteca e sala de aula com maior incidência nos inquiridos da Escola B (cf. tabela 23/anexo V). Os docentes da Escola B entre *algumas vezes* e *muitas vezes* indicam pesquisas para realizarem em casa, comparativamente à Escola A em que *algumas vezes* são propostas pesquisas para se realizarem em casa. Os docentes da Escola A ainda indicaram o recurso a pesquisa de campo é a sala de informática.

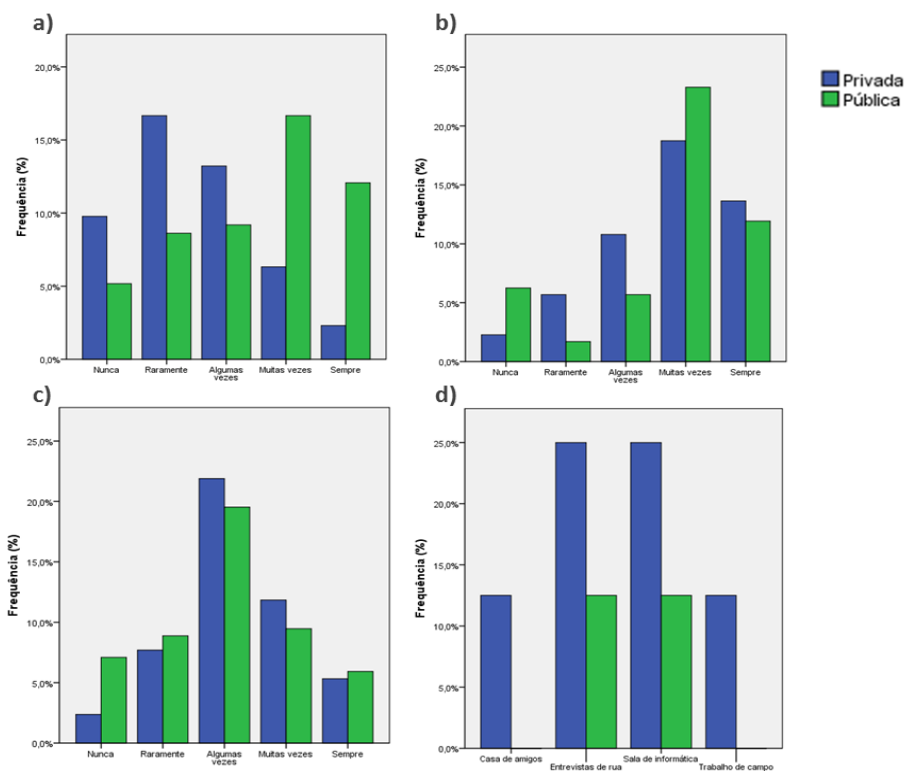


Gráfico 37 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos locais de pesquisa privilegiados em AP.

Interpretação dos resultados

Registe-se que nas escolas envolvidas no estudo, a maioria das pesquisas se realizam em espaço escolar, quer seja na biblioteca quer seja em sala de aula. Por um lado o serem realizadas dentro do espaço escolar pode permitir um acompanhamento mais próximo por parte dos docentes, por outro lado, este dado pode ser também revelador de falta de autonomia no que respeita aos alunos. Note-se que as fontes bibliográficas continuam a ser as mais fidedignas, daí parecer e de acordo com os dados recolhidos, que não se afastarão muito dos atuais, que os docentes têm ainda um trabalho relevante a fazer nesse campo com os seus alunos.

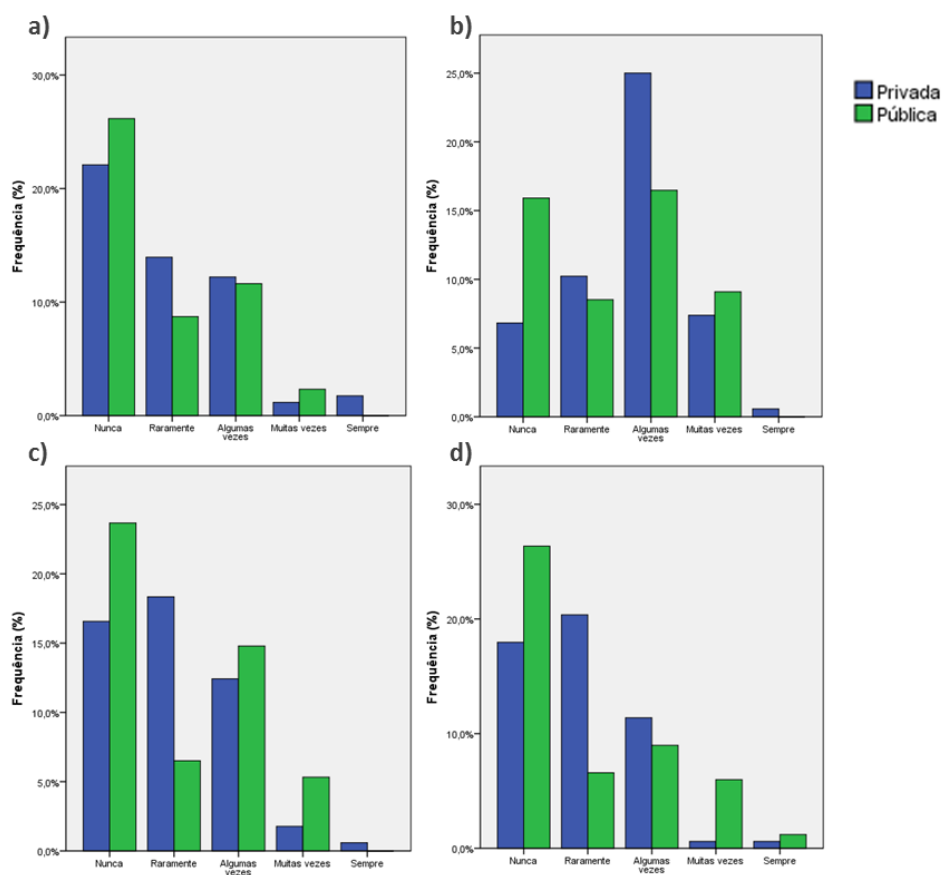
Questão 4.4

Enunciado

“Pronuncie-se sobre o formato e frequência de apresentação dos trabalhos teóricos dos seus alunos (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Brochura b) Cartolina/cartaz c) Desdobrável d) Acetato e) Digital f) Outro formato. Qual?”

Análise das respostas

Em relação à apresentação de trabalhos, os inquiridos de ambas as escolas indicaram que utilizavam *algumas vezes* os formatos de brochuras e desdobráveis, *raramente* os acetatos e muitas vezes o formato digital. Recorreram ainda entre *algumas a muitas vezes* ao formato de cartaz (cf. tabela 24/anexo V). Saliente-se que os alunos da Escola A assinalaram ainda formas de apresentação como pintura, teatro (dramatização) e modelos (passagem de modelos) enquanto os alunos da Escola B assinalaram com maior incidência o formato digital (cf. gráfico 38). Em relação aos resultados obtidos nas escolas, os resultados foram idênticos aos dos docentes.



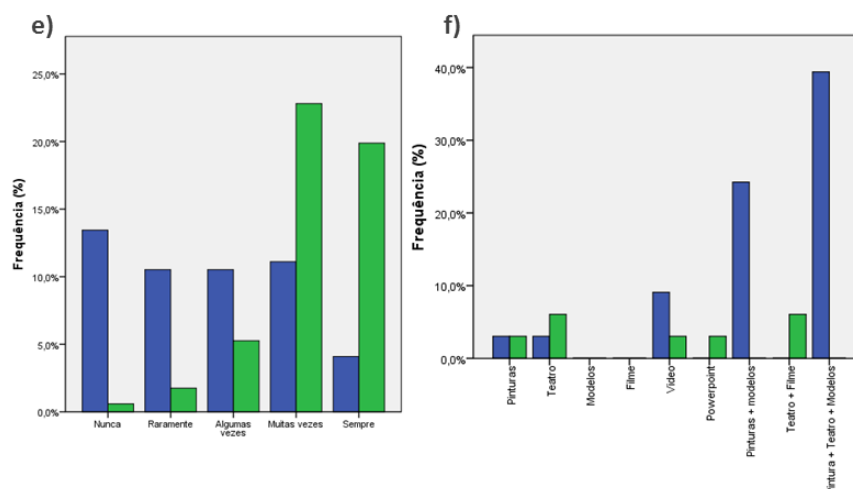


Gráfico 38 – Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita ao formato e frequência de apresentação do trabalho realizado em AP.

Interpretação dos resultados

Conclui-se que a forma de apresentação de trabalhos não demonstrava muita diversidade na Escola B em que se privilegiava o digital. Na Escola A, as respostas dadas indicaram uma maior diversidade de formas de apresentação, tendo os respondentes registado ainda outras formas para além das opções explícitas nos questionários. Opções como pintura, teatro ou mesmo passagem de modelos realizadas pelos alunos decorreram de atividades dinamizadas pela escola e que se encontram registadas no PCE e nos relatórios Globais finais de *Área de Projeto*.

Questão 4.5

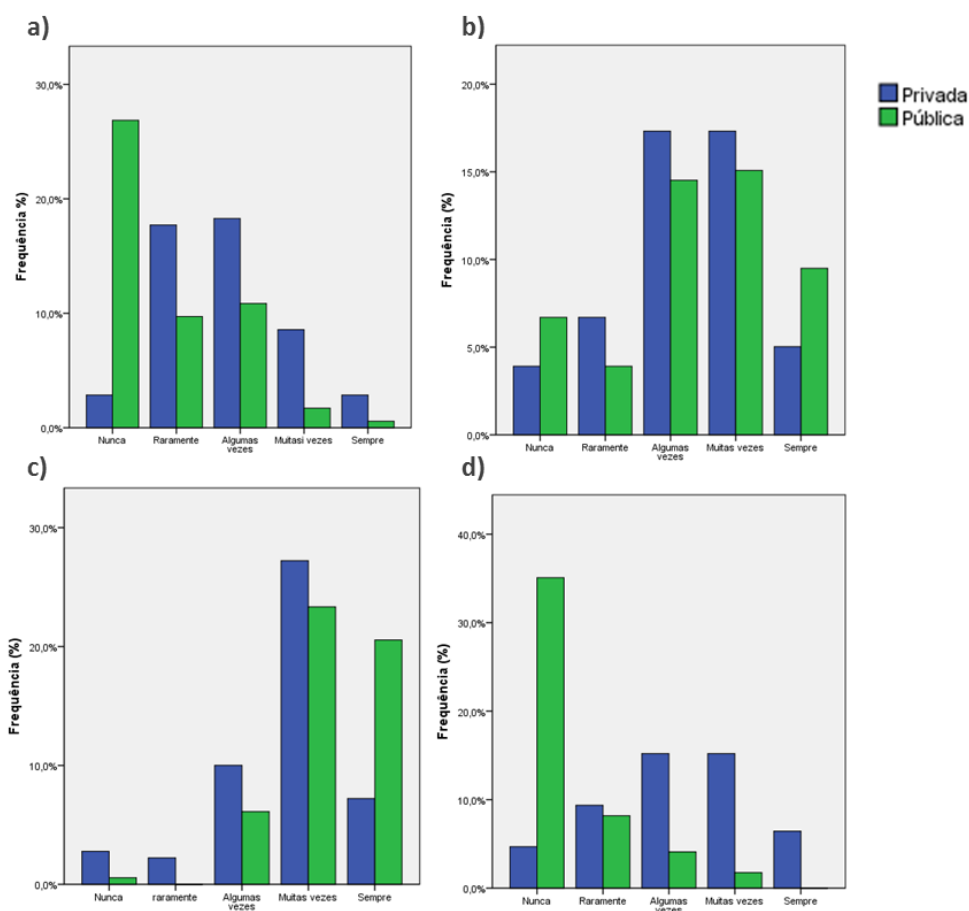
Enunciado

“Indique, com a respetiva frequência, as metodologias seguidas na realização das tarefas/Atividades e Projetos (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Trabalho individual b) Trabalho de pares c) Trabalho de grupo d) Grande grupo -Turma e) Grande grupo-Inter-turmas f) Trabalho com a ajuda de um guião.”

Análise das respostas

As metodologias utilizadas variam de acordo com os dois tipos de escolas aqui analisados, sendo a utilização de metodologias com recurso a grupos grandes (inter-turma e intra-turma) privilegiadas na Escola A, em que estas metodologias são *algumas vezes/muitas vezes* aplicadas, comparativamente com a Escola B onde estas as metodologias foram indicadas como *nunca* aplicadas pelos inquiridos ($p < 0.01$). As

metodologias com recurso a trabalhos individuais são utilizadas *algumas vezes/raramente* na Escola A e *nunca* utilizadas na Escola Pública ($p < 0.01$). Já o desenvolvimento de projetos com trabalho de pares são *algumas vezes/muitas vezes* utilizados em ambas as escolas ($p > 0.05$), designadamente *muitas vezes/sempre* utilizados na Escola B, enquanto que na Escola A são *algumas vezes/muitas vezes* utilizados ($p < 0.01$). No que respeita à utilização de um guião como ajuda para o desenvolvimento do trabalho, na Escola A, a maioria dos inquiridos (42%) indicou que *nunca* recorre a esta metodologia, comparativamente com a Escola B em que as respostas foram variadas entre *nunca* (25%), *algumas vezes* (26%) e *muitas vezes* (22%) ($p < 0.01$). No que respeita à metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho na aula de *Área de Projeto*, foi possível verificar, que mais uma vez a Escola A indica privilegiar a comunicação entre os diferentes elementos do espaço escolar, permitindo o trabalho inter-turmas (cf. tabela 25/anexo V) Note-se que em ambos os espaços escolares se privilegia o trabalho em grupo comparativamente ao trabalho individual (cf. gráfico 39).



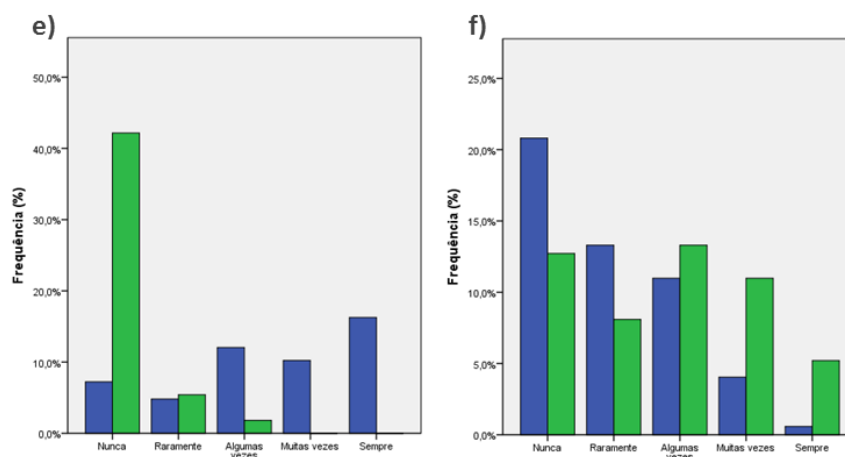


Gráfico 39 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às metodologias utilizadas no trabalho realizado em AP.

Interpretação dos resultados

É de realçar a relevância que o trabalho de grupo assume nas duas escolas, uma vez que esta estratégia de trabalho é a que parece ser mais pertinente no desenvolvimento da área em estudo. Uma das características mais marcantes do trabalho de projeto é o papel do aluno no processo de aprendizagem. Este trabalho desenvolve-se em pequenos grupos em que todos os elementos se apoiam e cooperam. Sublinhe-se que um dos aspetos mais marcantes da metodologia do trabalho de projeto é o facto de se ancorar no trabalho de grupo o que permite desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o espírito de equipa.

Questão 4.6

Enunciado

“Indique, com a respetiva frequência, o local de apresentação/ divulgação dos Trabalhos/ Projetos (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) Turma b) Escola c) Espaço comunitário (ex: Biblioteca Municipal...) d) Internet e) Não é divulgada”

Análise das respostas

Quando inquiridos sobre a forma de divulgação das atividades/projetos desenvolvidos no âmbito em *Área de Projeto*, as respostas dos alunos e docentes das duas escolas foram coincidentes, (cf. gráfico 40) indicando a turma (a sala de aula) e a escola como os principais locais de divulgação (cf. tabela 26/anexo V). Tanto na Escola A como na Escola B os inquiridos indicaram que divulgam os seus trabalhos, no entanto

as formas de divulgação dos trabalhos desenvolvidos na *Área de Projeto* variam de acordo com o tipo de escola representado ($p < 0.01$). Na Escola B os inquiridos indicaram que apresentam *sempre* os trabalhos à turma (74%) e *nunca* apresentam à escola (48%). Por sua vez, na Escola A 33% dos inquiridos indicaram que apresentam *muitas vezes* os trabalhos à turma e 42% indicaram que apresentam *algumas vezes* os trabalhos à escola ($p < 0.01$). Em ambas as escolas a maioria das respostas indicaram que *nunca* utilizam espaços comunitários para a apresentação dos seus trabalhos da *Área de Projeto*, no entanto na Escola Privada alguns dos inquiridos ainda indicaram que *algumas vezes/raramente* utilizam estes espaços ($p < 0.01$). Em ambas as escolas não se recorre à utilização da internet para divulgação dos seus trabalhos ($p > 0.05$).

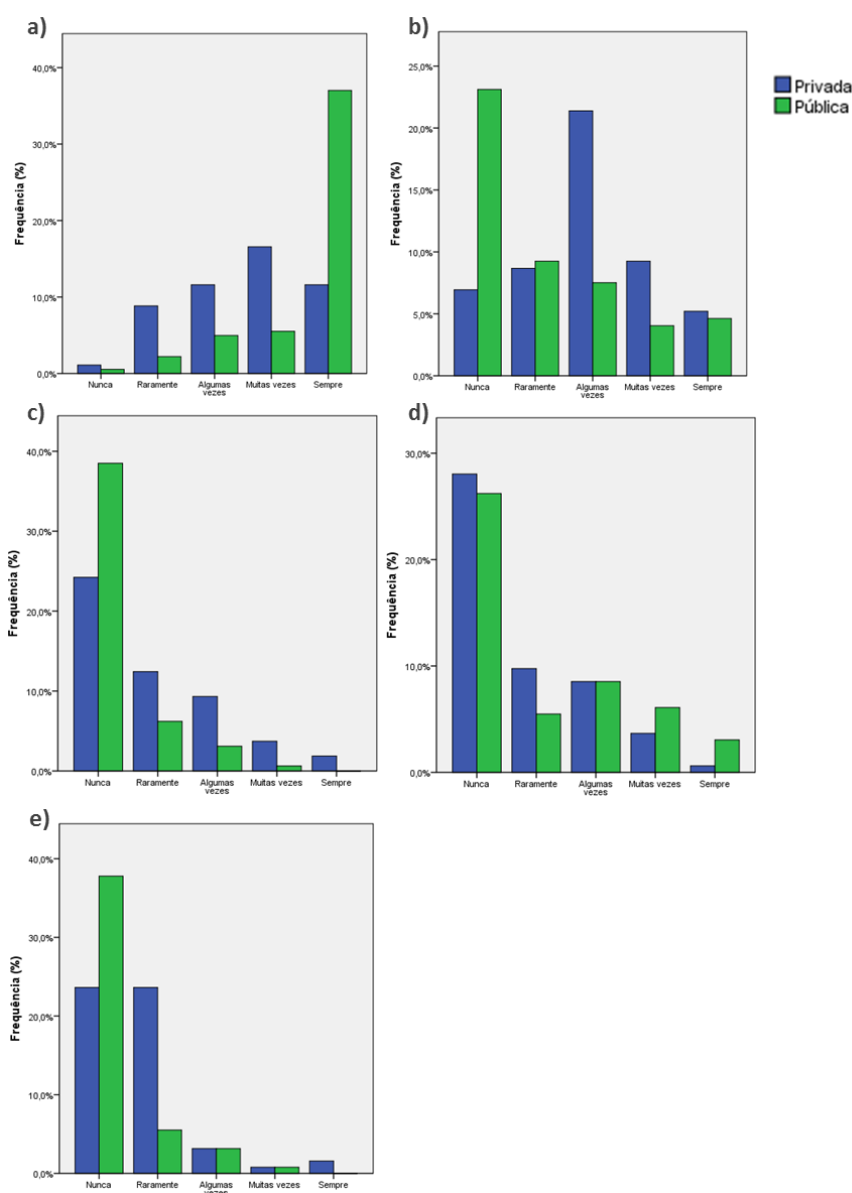


Gráfico 40 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos locais de apresentação/divulgação do trabalho realizado em AP.

Interpretação dos resultados

Aspetos dignos de realce: a sala de aula e a escola são os locais privilegiados para divulgação dos resultados das atividades/projetos concretizados. Outro meio de divulgação apontado por ambas as escolas é a utilização da Internet.

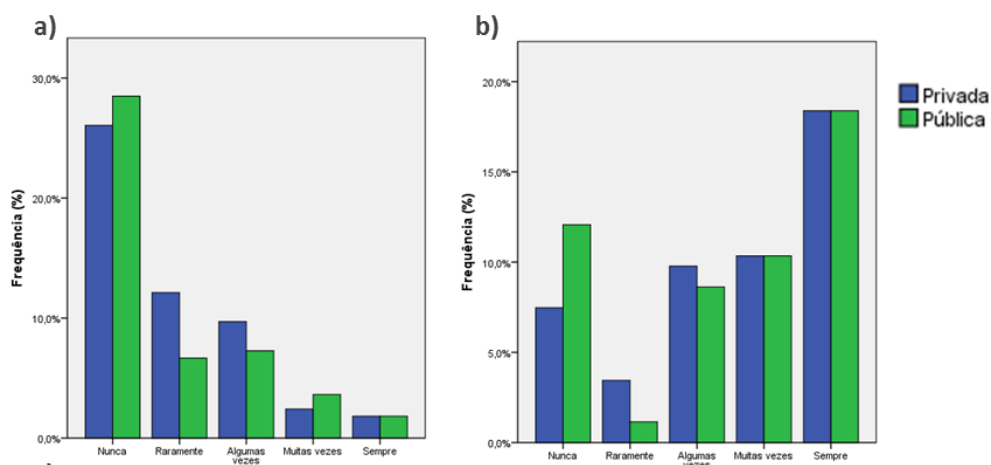
Questão 4.7

Enunciado

“Indique, na tabela a seguir, a frequência dos momentos de auto - avaliação do trabalho desenvolvido em Área de Projeto (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre): a) No final de cada aula b) No final de cada trabalho/Projeto c) No final do período letivo”

Análise das respostas

No que respeita aos momentos de autoavaliação, foi possível verificar que para ambas as escolas, estes ocorriam essencialmente no final de um trabalho/Projeto ou no final do período letivo (cf. gráfico 41). Estas respostas são consistentes entre alunos e docentes (cf. tabela 27/anexo V). Os momentos de autoavaliação dos trabalhos desenvolvidos na Área Projeto são essencialmente os mesmos em ambas as escolas, sendo que a autoavaliação ocorre *sempre* no final do período letivo e *nunca* ao fim de cada aula. Alguns dos projetos são também avaliados ao fim do trabalho/Projeto sendo que em ambas as escolas foi este método assinalado entre *algumas vezes/muitas vezes/sempre* ($p>0.05$).



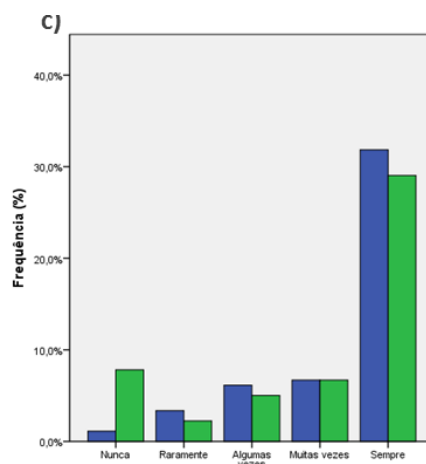


Gráfico 41 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita aos momentos de autoavaliação em AP.

Interpretação dos resultados

Sublinhe-se dois aspetos: foi possível verificar que em ambas as escolas e na área em estudo se realiza a autoavaliação e que o final do período é o momento mais privilegiado para esta se concretizar. Curiosamente, uma vez que a legislação aponta para a sua obrigatoriedade no final de cada período, na Escola A só cerca de 61% dos alunos e 83% dos docentes refere realizá-la sempre, o mesmo se passando na Escola B onde só cerca de 53% dos alunos e 75% dos docentes o refere.

Questão 5

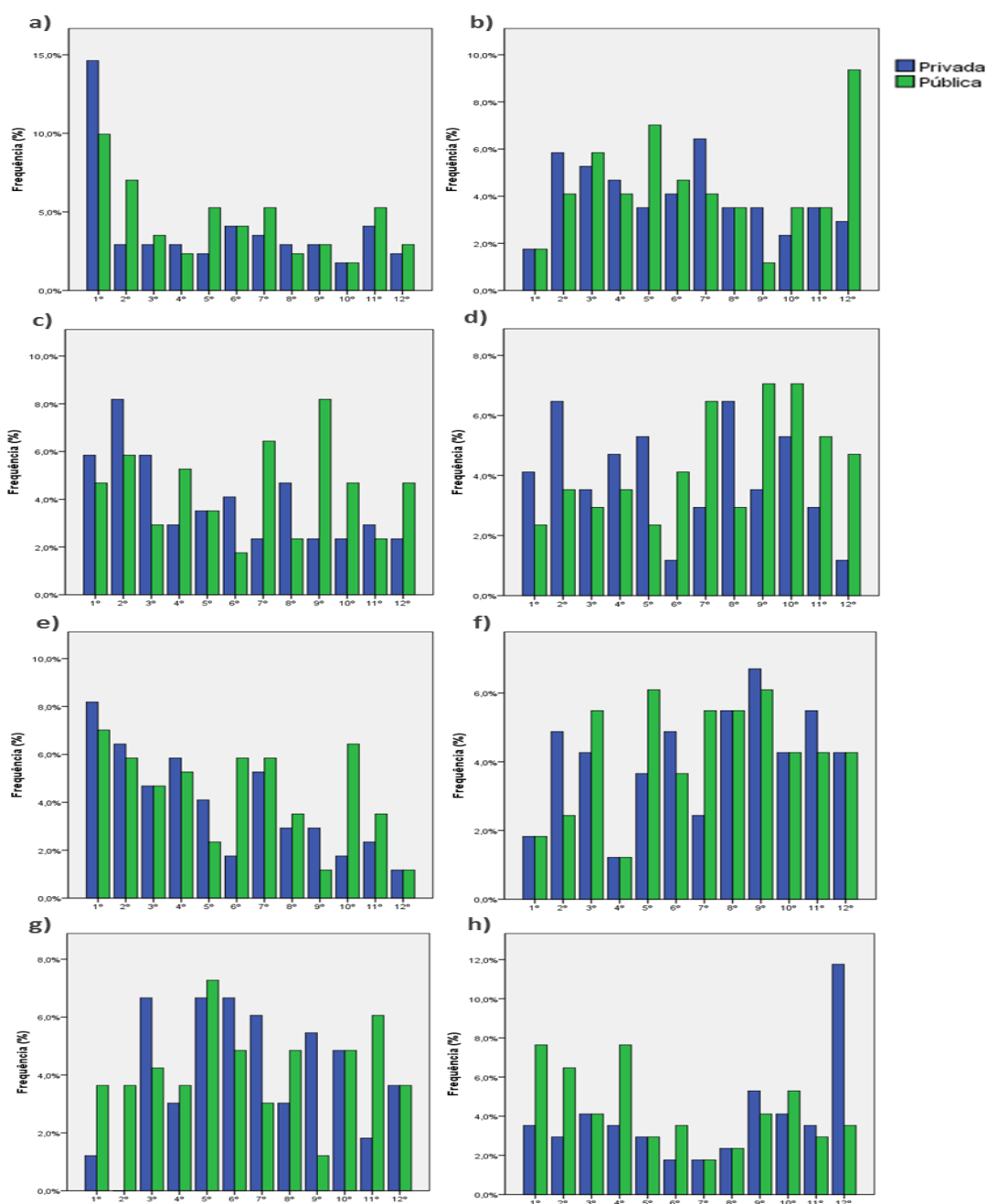
Enunciado

“Hierarquize, utilizando a numeração de 1 (mais importante) a 12 (menos importante), as aprendizagens que os alunos mobilizam no desenvolvimento da Área Curricular Não Disciplinar Área de Projeto. a) Aquisição de hábitos e métodos de trabalho b) Aquisição de técnicas (ex. resumo) c) Organização de materiais d) Desenvolvimento da autonomia e) Organização das ideias f) Desenvolvimento do espírito crítico g) Desenvolvimento da expressão oral h) Desenvolvimento no uso das TIC (ex. computador) i) Desenvolvimento da expressão escrita j) Desenvolvimento das relações interpessoais l) Aquisição de conhecimentos/conteúdos m) Desenvolvimento da criatividade n) Outras. Quais?”

Análise das respostas

Quando inquiridos sobre as aprendizagens que os alunos mobilizam no desenvolvimento da *Área Projeto*, verificou-se algumas discrepâncias nas respostas

entre alunos e docentes, assim como entre os elementos das diferentes escolas. Uma opinião que foi unânime entre todos os grupos foi a aquisição de hábitos e métodos de trabalho que foi considerado como um dos mais importantes (cf. tabela 28/anexo V). Por sua vez, o uso das TIC e o desenvolvimento das relações interpessoais foram consideradas as aprendizagens menos importantes realizadas. Já em relação ao *Desenvolvimento da autonomia* os docentes consideram ser uma competência muito importante contrariamente à opinião dos alunos que a consideram como um elemento pouco importante (cf. gráfico 42).



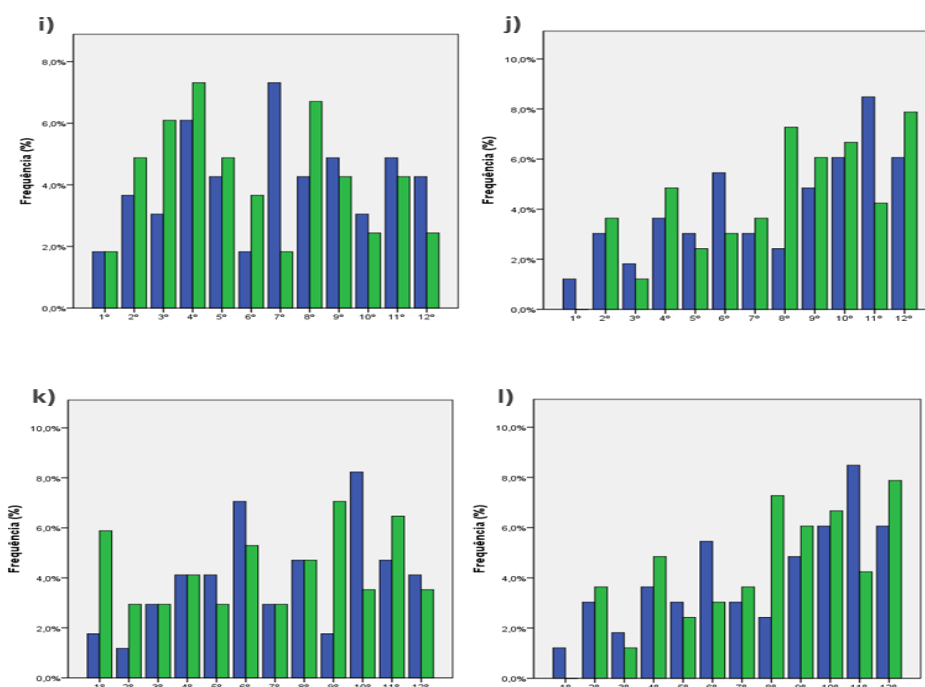


Gráfico 42 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos, de acordo com o espaço representado, no que respeita às aprendizagens mobilizadas no trabalho realizado em AP.

Interpretação dos resultados

Aspetos a salientar: a maior relevância é atribuída à aquisição de hábitos e métodos de trabalho em ambos os espaços por docentes e alunos, porventura por associarem a metodologia do trabalho do projeto a esta aprendizagem, uma vez que as etapas que constituem o método se contextualizam em tarefas de certa forma repetitivas. As aprendizagens realizadas em termos de desenvolvimento das relações interpessoais, no uso das TIC (com maior incidência de resposta na Escola A) e na aquisição de conhecimento/conteúdos são consideradas de menor importância, tanto pelos docentes como pelos alunos. Os alunos não reconheceram ter realizado aprendizagens relacionadas com os conteúdos das disciplinas. Estas respostas são concordantes com o que atrás foi respondido pela maioria dos alunos, uma vez que só reconheceram o envolvimento das ciências da natureza e da educação visual e tecnológica no desenvolvimento das atividades/projetos. Neste contexto, o trabalho desenvolvido não parece estar em conformidade com os objetivos da área revelando-se pouco inovador e apresentando vários constrangimentos, designadamente com lacunas no trabalho do desenvolvimento das competências TIC e na metodologia a aplicar: trabalho de projeto.

A título de exemplo, cita-se o despacho normativo nº19309/2008 de 21 de julho, onde se pode ler “A área de projeto tem como finalidade o desenvolvimento da

capacidade de organizar a informação, pesquisar e intervir na resolução de problemas e compreender o mundo actual através do desenvolvimento de projectos que promovam a articulação de saberes de diversas áreas curriculares”.

Questão 6

Enunciado

“Numa escala de 1 a 5 (1- pouca e 5- muita) classifique a importância da Área de Projeto no desenvolvimento das competências definidas pelo Ministério da Educação, para o final do Ensino Básico.”

Análise das respostas

Foi possível verificar que tanto na escola da rede privada como na escola da rede pública, assim como para docentes e alunos, a maioria dos inquiridos (87%) consideraram que a *Área de Projeto* é bastante ou muito importante (cf. gráfico 43) e (cf. tabela 29/anexo V).

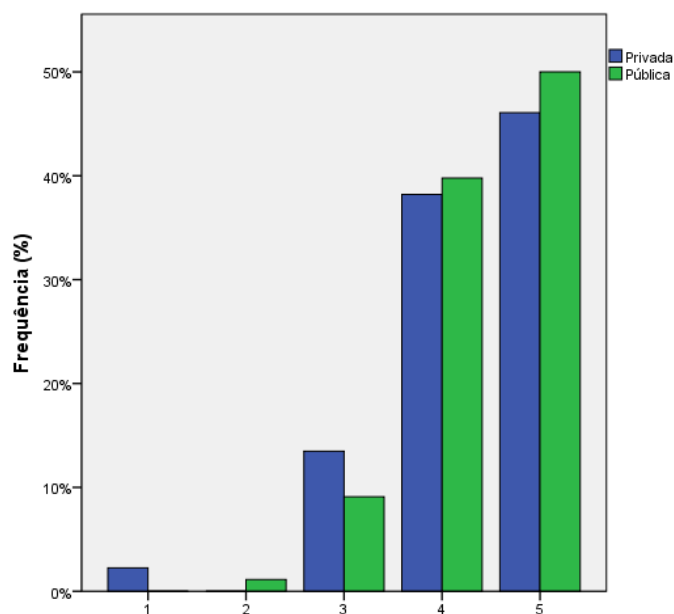


Gráfico 43 - Representação gráfica da frequência em percentagem das respostas dadas pelos inquiridos de acordo com o espaço representado, no que respeita à importância de AP no desenvolvimento das competências exigidas no final do ensino básico.

Interpretação dos resultados

A relevância dada pelos inquiridos à área em estudo é bem patente nas suas respostas e espelha a nosso ver de uma forma clara e inequívoca a importância atribuída à Área de Projeto no desenvolvimento das competências de final de ciclo.

CONCLUSÕES

A Escola tem por paradigma preparar as novas gerações para a sociedade de amanhã. Mas numa sociedade em constante mutabilidade, como pode a escola dar uma resposta assertiva a todos os que dela dependem? Trata-se de uma tarefa nada fácil, mas continua a constituir-se como fonte de motivação, ao objetivar-se no horizonte a construção de uma escola para a mudança, através da mudança na escola. Existe um caminho percorrido...e um percurso a construir. Depende-se de outros, sem dúvida, mas todos fazem parte do sistema, logo existe uma quota de responsabilidade, na forma como se vivencia e se intervém nesta “micro” sociedade que é a Escola.

Não querendo perder de vista as questões de investigação e respetivos objetivos do estudo realizado, justificou-se e enfatizou-se a necessidade de MUDANÇA na Escola e inferem-se elações sobre o estudo efetuado e denominado “ A emergência da Área de Projeto no currículo do ensino básico; expetativas, contributos e desafios” no sentido de encontrar respostas para o interesse nele ancorado.

(i) Definir e clarificar conceitos, princípios e valores emergentes das áreas não disciplinares

As mudanças implicadas na Reorganização Curricular ancoravam numa reconceptualização e emergência de conceitos, princípios e valores. Neste sentido, impôs-se a sua clarificação abordada na primeira parte desta investigação. Sublinhe-se a atenção privilegiada dada ao currículo, projeto e competência, conceitos de sobremaneira implicados na área curricular não disciplinar – *Área de Projeto*. Reporta-se ainda, dada a relevância para este estudo, a conceção de currículo na aceção de que “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando é oferecido, como e com que é oferecido.” (Gaspar & Roldão, 2007: 29). Esta conceção abarca de uma forma abrangente toda a contextualização envolta no ensinar e no aprender, o desenvolvimento curricular (currículo em ação).

(ii) Identificar as linhas orientadoras da Reorganização Curricular do ensino básico

Para dar resposta à necessidade atrás invocada de mudança, surgiu um projeto denominado Gestão Flexível do Currículo, continuado na Reorganização Curricular do

ensino básico. Neste contexto, e entre várias medidas /orientações, surgiram as áreas curriculares não disciplinares que pretenderam constituir-se como espaços de autonomia da escola e dos professores, designadamente, o estudo acompanhado, a formação cívica e a *Área de Projeto*, objeto de estudo desta investigação.

Sublinha-se a relevância atribuída a estas áreas na Reorganização Curricular ancorada no decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, que apresenta como um dos princípios orientadores precisamente a “Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Salienta-se que a relevância atribuída à *Área de Projeto*, neste estudo, ficou bem espelhada nas respostas ao questionário aplicado, uma vez que 85% dos inquiridos consideram esta área bastante ou muito importante no desenvolvimento das competências de final de ciclo, sendo que as opiniões obtidas no confronto das Escolas A e B foram coincidentes e na relevância que lhe foi atribuída nos documentos objeto de análise de conteúdo.

(iii) *Analisar as dinâmicas decorrentes do processo de implementação da Área de Projeto no segundo ciclo do ensino básico, contextualizadas em cenários diferentes (no confronto do ensino público e privado)*

Relembra-se tratar-se de um estudo de caso múltiplo contextualizado em dois cenários diferentes: uma Escola Privada resultado de um sonho de um professor, tornado realidade pela sua dedicação e perseverança, continuado nos seus descendentes, contraposto por uma Escola Pública numa liderança de serviço público onde porventura se reflete de forma mais incisiva o poder institucional.

Esperava-se que as áreas curriculares não disciplinares se constituíssem em instrumentos privilegiados do conselho de turma, com o intuito de promover a integração de todos os alunos (escola inclusiva); melhorar as suas aprendizagens; incrementar as relações interpessoais e desenvolver competências que levassem à progressiva e desejável autonomia dos alunos. Para tal era fundamental a sua articulação com as áreas curriculares disciplinares, até mesmo pelo carácter abrangente e transversal que se pretendia que as mesmas assumissem no plano de estudos. Pensa-se que a articulação entre as áreas emergentes, com o enfoque na *Área de Projeto*, objeto deste estudo e as áreas disciplinares, embora visível nas orientações dadas pelas respetivas escolas, foi um dos objetivos/orientações implicados na Reorganização Curricular que se revelou mais problemático, no que respeita à sua consecução. A análise dos resultados ao questionário aplicado, parece validar esta conclusão, na medida em que os

alunos, em ambas as escolas, não reconheceram, no desenvolvimento das atividades/projetos, as aprendizagens realizadas nas áreas curriculares disciplinares, à exceção das disciplinas de educação visual e tecnológica e de ciências da natureza. Em contraposto os docentes de ambas as escolas assinalaram essas aprendizagens na maioria das áreas. Ainda neste contexto e ao observar o registo das atividades/projetos desenvolvidos, que constam dos documentos das escolas em estudo analisados, consegue inferir-se que os alunos na realidade trabalharam alguns conteúdos e desenvolveram competências transversais ao plano de estudos, as últimas curiosamente assinaladas pelos próprios alunos no mesmo inquérito. Parece assim, indiciar-se um dos constrangimentos verificados, as práticas aplicadas pelos docentes, uma vez que esta área para além de um trabalho de equipa dos docentes, requeria uma postura construtivista em trabalho de sala de aula, com a apropriação, consciencialização e partilha do conhecimento por parte dos alunos, resultante de um trabalho cooperativo e assertivo que englobasse todos os intervenientes.

Outro constrangimento refletido no estudo, surge através do corpus legislativo que o suporta, ou seja, está relacionado com o “desvirtuar” da chamada Reorganização Curricular do ensino básico, designadamente no que se refere à Área de Projeto, através das sucessivas alterações desviantes daqueles, que foram os seus objetivos iniciais, nomeadamente, a diferenciação e flexibilidade curricular traduzidas na autonomia das escolas que são chamadas a construir e a gerir o seu próprio currículo. A falta de orientações e formação que grande parte dos docentes inquiridos neste estudo manifestaram, também se pensa ter contribuído para esse facto.

Foi ainda possível constatar na análise dos instrumentos normativos das escolas, tendo presente sempre o objeto de estudo, *Área de Projeto*, diferentes conceções de construção, de orientação e de liderança nos planos meso e micro, com a Escola A a refletir na interpretação dos documentos uma liderança mais forte. Outras diferenças identificadas prenderam-se com as condições físicas, designadamente a qualidade dos espaços e equipamentos, sendo que a Escola B apresentava melhores instalações e aparentemente melhores condições de trabalho, com uma biblioteca mais funcional e bem apetrechada e com melhor equipamento informático tanto em quantidade como em diversidade. Já nos materiais de desgaste, a Escola A assumia no confronto das respostas uma maior assertividade às necessidades requeridas pelo desenvolvimento das atividades/projetos dinamizadas em *Área de Projeto*. Quanto à organização e gestão do espaço (escola/ sala de aula), também foi visível que os espaços atribuídos ao

desenvolvimento da Área de Projeto foram distintos, ao privilegiar-se na Escola B as salas de informática e a biblioteca, enquanto na Escola A são indicadas as salas de aula como espaço preferencial de trabalho. Em termos das metodologias de trabalho parece também transparecer diferenças de procedimento em situação de sala de aula, nomeadamente no uso dos recursos e estratégias, com um maior uso das novas tecnologias na Escola B e na conceção desenvolvimento e avaliação dos projetos com a Escola A mais vocacionada para realizar tarefas onde implique o trabalho manual, enquanto a Escola B mais vocacionada para o plano digital. Outro aspeto importante e que apresentou também muitas diferenças tem a ver com a população no contexto escolar. Assim e olhando para a população das escolas é notória a assimetria observada entre o número de docentes, auxiliares de ação educativa, administrativos e técnicos superiores, sendo que a Escola A apresentava por rácio de aluno um número superior. Também no que respeita a locais de origem dos alunos existem diferenças, sendo que a Escola A congregava alunos de 16 localidades rurais e a Escola B estes eram oriundos, na sua maioria, de uma zona urbana.

Ainda no que respeita à operacionalização da Área de Projeto nas escolas, também foi possível encontrar diferentes formas de organização contextualizadas nos seus documentos normativos e que influenciaram de sobremaneira o trabalho realizado em cada uma, por exemplo a constituição do conselho pedagógico, sendo que na Escola A os diretores de turma faziam parte do conselho pedagógico e era aí que as atividades/projetos a desenvolver em *Área de Projeto* eram delineadas.

A Escola A parece preocupada com a promoção/avaliação da aprendizagem não formal na formação global do aluno, uma vez que apela à conceção, realização e avaliação de atividades/projetos, muitos desenvolvidos com o intuito de trazer a comunidade à escola (teatro) ou com o propósito da escola ir ter com a comunidade (ex: feiras). Foi ainda possível constatar através das respostas dadas ao questionário que apesar das diferenças observadas, tanto os alunos como os docentes, de ambas as escolas, parecem conviver bem com elas, considerando na sua maioria, os espaços, equipamentos e materiais adequados. Releva-se ainda que para 45,7% dos alunos a carga horária é insuficiente, o que parece indiciar o gosto/motivação pela área por parte destes alunos. Através da análise e interpretação dos documentos, das experiências vivenciadas na escola e da interpretação de resultados reconhece-se o trabalho desenvolvido nas escolas em estudo, nomeadamente através das atividades/projetos dinamizados em ambas as escolas e pela avaliação realizada pelos docentes

responsáveis pela disciplina em relatório onde se pode ler na Escola A. “Os alunos participaram com entusiasmo e interesse em todas as atividades, desenvolveram as competências essenciais, evidenciando empenho e responsabilidade, tendo sido alcançados os objetivos delineados para o 6.º ano de escolaridade. Melhoraram o relacionamento interpessoal dentro do grupo turma, bem como com a comunidade escolar, permitindo que os alunos vivenciassem situações novas e desenvolvessem a capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas” e na Escola B “No global os trabalhos podem considerar-se bons, tendo sido alcançados os objetivos propostos (...) A mensagem passada ao grupo - turma por cada um dos grupos de trabalho, parece ter contribuído para o enriquecimento pessoal e social dos alunos.”.

(iv) Evidenciar contributos da Área de Projeto no currículo do segundo ciclo do ensino básico, no confronto do ensino público e do ensino privado

Relembra-se a relevância atribuída à *Área de Projeto* (bastante ou muito importante) e a semelhança na prioridade que atribuíram às aprendizagens realizadas, tendo sido assinalada a aquisição de métodos e hábitos de trabalho como primeira opção em ambas as escolas, porventura por associarem a metodologia do trabalho do projeto a esta aprendizagem, uma vez que as etapas que constituem o método se contextualizem em tarefas de certa forma repetitivas e a requererem muita organização.

Neste sentido, importa registar que apesar do constrangimento da área em estudo ter sido extinta nos 2º e 3º ciclos, acredita-se que a *Área de Projeto*, operacionalizada de acordo com o propósito para que foi concebida, impulsionaria a flexibilidade curricular, potenciaria novas aprendizagens e contribuiria para diversificar alguns segmentos do plano de estudos conferindo-lhe um índice de melhor operacionalização. De qualquer modo foi visível na análise e interpretação dos dados recolhidos e no seu confronto, a importância para o plano de estudos da área em estudo das Escolas A e B, designadamente por disporem de um espaço onde as aprendizagens surgiam de forma contextualizada e de acordo com a necessidade dos alunos, assim como para a consecução dos objetivos dos Projetos Educativos, dos Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e dos Projetos Curriculares de Turma.

Numa escola de projetos e tendo como metodologia de eleição a metodologia de trabalho de projeto, deixa-se aqui o repto da reintegração da *Área de Projeto* no plano de estudos, com os mesmos objetivos, mas com outra abrangência. Dado o seu carácter interdisciplinar poderia a par da língua portuguesa, da educação para a cidadania e das novas tecnologias de informação e comunicação constituir-se numa área transversal ao

currículo. Neste sentido, todos os docentes do conselho de turma se sentiriam implicados na área e conseqüentemente no uso da metodologia do trabalho de projeto. Uma das formas para se operacionalizar este desafio lançado poderá ser a utilização de tempos agora direcionados totalmente para o apoio das disciplinas, que poderiam ser em parte utilizados no acompanhamento dos projetos e na problemática da literacia da comunicação e informação. Fica a sugestão, retomando uma expressão utilizada no início desta reflexão: Existe um caminho percorrido...e um percurso a construir.

Sublinhe-se que a Escola A irá ter no presente ano letivo Área de Projeto em todos os anos como oferta complementar⁵², o que de certa forma é revelador da importância que a escola atribuiu à área em estudo. Admite-se no entanto que de um modo geral, não se deu uma efetiva e generalizada mudança das práticas, parecendo ter existido uma disciplinarização da *Área de Projeto*, (mais visível na Escola B) com alguns constrangimentos na articulação de saberes, um dos propósitos para a qual tinha sido criada. Desta forma, aconselha-se a promoção junto dos docentes de uma formação mais ativa, em contexto, supervisionada em continuum, para que no futuro se concretize uma mudança de atitude: a construção de uma escola para a mudança, através da mudança na escola.

Por tudo o que atrás se concluiu e pelo trabalho desenvolvido durante a investigação, pensa-se que todos os objetivos delineados foram atingidos com sucesso.

Terminamos citando Saint-Exupéry:

“ (...) ainda que os teus passos pareçam inúteis, vai abrindo caminhos, como a água que desce cantando da montanha. Outros te seguirão...”

⁵² Cf Anexo XI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. F. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico: novas áreas curriculares. Vol2*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (org.) *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill Portugal.
- Barbier, J. - M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J.P. (1996). *Antropologia do projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1992). *Gerir o trabalho de projeto - um manual para docentes e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, Vol. IX, nº1, 27-37.
- Gaspar, M.I. (1996). *Ensino secundário em Portugal: que currículo?* Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, M.I. (2004). Competências em questão: contributo para a formação de docentes. *Discursos*, n.º 2, Série Perspetivas em Educação (55-71). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M.; Pereira, A.; Teixeira, A. & Oliveira I. (2008). *Exemplos de modelos de ensino do paradigma interpessoal*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Champenhoudt, V.L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico - problemas, oportunidades e desafios. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado & M. O. Valente, *A reorganização curricular do ensino básico*. Cadernos do CRIAP (29-37). Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teorias e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. 2ª edição. Porto: Asa Editores.
- .
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular fundamentos e práticas* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica
- Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, Vol. IX, nº1, 81-89.
- Stake, R.E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, M.O. (2001). Segredos da educação básica. In C.V. Freitas, C. Leite, J.C. Morgado & M.O. Valente. *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Cadernos do CRIAP. (7-15). Porto: Edições Asa.
- Yin, R.K. (2007). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. S. Paulo: Artmed Editora

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto - Lei n.º 553/80, de 21 de novembro. *Diário da República n.º270/1980 - 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa - Publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa. - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Normativo n.º 4848/97, de 30 de julho. *Diário da República, 174/1997 - 2ª série A*. Ministério da Educação. Lisboa - Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/1989 - 1ªsérie*. Ministério da Educação. Lisboa - Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República n.º107/1991 - 1ª série A*. Ministério da Educação. Lisboa - Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico e secundário

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º102/1998 - 1ª série A*. Ministério da Educação. Lisboa - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo n.º 9590/99, de 14 de maio. *Diário da República n.º 112/1999 - 2ª série, de 14 de Maio*. Ministério da Educação. Lisboa. – Introduce alterações ao projeto gestão Flexível do Currículo;

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º15/2001 - 1ª série A*. Retificado pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro. Ministério da Educação. Lisboa. - Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-lei n.º 30/2001, de 19 de julho. *Diário da República, N.º166/2001 - 1ª série B*. Ministério da Educação. Lisboa. - Retoma e reforça princípios de avaliação já expressos no Despacho normativo 98/A/92, de 20 de Junho.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República, N.º201/2001 - 1ª série A*. Ministério da Educação. Lisboa - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do

educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. *Diário da República*, N.º240/2002 - 1ª série A. Ministério da Educação. Lisboa - Aprova os desenhos curriculares do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Introduce a avaliação sumativa externa e as como área curricular disciplinar.

Ofício-Circular nº1/2002, de 25 de Julho - Extingue o par pedagógico em estudo acompanhado e no projeto interdisciplinar no 3º ciclo.

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março. *Diário da República*, N.º73/2004 - 1ª série A. Ministério da Educação. Lisboa. - Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República*, N.º3/2005 - 1ª série B. Ministério da Educação. Lisboa. - Estabelece princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico.

Portaria nº 814/2005, de 13 de Setembro. *Diário da República*, N.º176/2005 - 1ª série B. Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. Lisboa - Regula o regime de acumulação de funções e atividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. *Diário da República*, N.º 215/2005 - 1ª série B. Ministério da Educação. Lisboa. – Define a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento.

Despacho Normativo n.º 143/2008, de 3 de janeiro. *Diário da República*, N.º 2/2008 - 2ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. - Aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, N.º 79/2008 - 1ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho normativo nº19309/2008, de 21 de julho. *Diário da República*, N.º 139/2008 - 2ª série Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. – Introduce atividades a desenvolver no âmbito das ACND.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República, N.º 120/2010 - 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e procede à extinção da Categoria de professor titular.

Decreto-lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República, N.º 23/2011 - 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa. - Extingue a Área de Projeto do plano de estudos do 2º e 3º ciclos.

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. *Diário da República, N.º 148/2011 - 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. – Revê a organização curricular dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e implementa provas finais a realizar no 2.º ciclo do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, N.º 245/2011 - 2ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. - Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, N.º 129/2012 - 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. – Define a nova estrutura curricular do ensino básico e secundário.

Recomendação nº1/2013, de 3 de janeiro. *Diário da República, nº 19/2013 - 2ª série*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa - Inclui o parecer sobre a Extinção da Área de Projeto do Currículo do 2º ciclo do ensino básico.