

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



***SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO 3º CICLO EM
RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ÁREA CURRICULAR NÃO
DISCIPLINAR DE ÁREA DE PROJECTO***

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

Orientadora : Professora Doutora : Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes

ESMERALDA CRISTINA FERNANDES GONÇALVES

FARO

2009

Dedico este trabalho:

*Aos meus filhos Diogo e Margarida, por todo o tempo
que lhes devo, por ouvirem atentamente mas com desagrado,
quando a mãe explicava com seriedade que precisava de trabalhar.*

Aos meus filhos, promessas de atenção redobrada.

AGRADECIMENTOS

Por ter sido um percurso, feito de escolhas, dúvidas e de ausências onde se cruzaram pessoas, ideias e sentimentos, este trabalho não é só meu, por isto e por tudo quero agradecer:

À Professora Doutora Cristina Nunes, por desde o primeiro instante ter aceite ser minha orientadora e pela disponibilidade sempre demonstrada. Procurarei lembrar-me sempre da sua forma de trabalho metódica e objectiva que em alguns momentos apaziguava os meus anseios e dúvidas. Agradeço-lhe imenso a pertinência de todos os comentários, sugestões e conselhos.

Ao amigo e Professor Doutor Luís Faísca, estarei sempre muito grata, por desde sempre me questionar para além do que eu não via, pelo apoio inestimável num tempo longo que deixou de ser seu e sem o qual o presente trabalho não teria este sentido. Todo o meu reconhecimento e admiração como pessoa e à forma cuidada e rigorosa das suas explicações.

Aos Professores do curso de Mestrado, sem excepção, por terem contribuído com os seus conhecimentos e sugestões para a definição do rumo deste trabalho.

Ao Professor Doutor Fernando Gonçalves por nos relembrar e reforçar a importância da partilha no processo de ensino-aprendizagem.

À Professora Doutora Sandra Valadas, pelo apoio e sugestões num período decisivo.

À Professora Doutora Helena Quintas pela disponibilidade e pelo rigor da sua análise crítica, crucial para desenvolvimento deste percurso.

À Professora Doutora Teresa Carreira pela disponibilidade e apoio.

À Professora Doutora Graça Seco, ao Professor Doutor Francisco Alves e à Mestre Neuza Pedro, por serem as minhas fontes de conhecimento, o meu agradecimento pela disponibilidade, colaboração e incentivo demonstrados.

À Mestre Eugénia Jesus agradeço todo o apoio, recomendações e disponibilidade.

A todos os colegas do curso de Mestrado, particularmente à Ana pela ajuda preciosa na distribuição dos questionários pelo Barlavento, à Patrícia, primeira destinatária dos meus textos o meu agradecimento pela pertinência das suas sugestões em todas as fases deste trabalho e à Isabel pelo estímulo e apoio.

Um agradecimento muito especial a todos os colegas e amigos, tantos e tão bons, que se disponibilizaram para distribuir e recolher questionários nas suas escolas.

Aos professores que leccionaram AP no ano lectivo de 2008/2009 no Distrito de Faro e que disponibilizaram parte do seu tempo para participar neste estudo, e sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Aos Conselhos Executivos de todas as escolas que participaram neste estudo, pela amabilidade e disponibilidade com que acederam colaborar.

A todos os colegas da minha escola pelo apoio e particularmente à Fernanda pela disponibilidade para traduzir o resumo e à Isabel, Georgina e Vanda pela colaboração.

Aos meus alunos de Geografia e de Área de Projecto que ao longo destes anos tanto me têm ensinado.

Aos meus pais, primeiro porto de abrigo e irmã, amiga e companheira de tantos projectos, por tudo o que representam para mim, por estarem sempre presentes, por sempre me terem demonstrado a importância do respeito, da confiança e da responsabilidade.

Aos meus sogros, pelo apoio incondicional em todos os momentos desde que os conheço.

Aos meus cunhados Florbela e Tó pela amizade, carinho e ajuda em todas as situações e aos excelentes momentos de humor e companheirismo que todos partilhamos.

Aos meus primos Lígia e Victor, e à minha tia Fernanda pelas palavras de encorajamento e por todo o apoio sempre que foi necessário.

Aos meus sobrinhos Joana e Miguel, à minha priminha Catarina e ao meu afilhado Vítor por serem os melhores primos do mundo e por durante todo este tempo terem “diluído” as minhas ausências de mãe.

Ao meu marido, Celestino, companheiro de um projecto de vida que se tornou *nosso*, pelo afecto e compreensão, pela ajuda insubstituível, pelo pragmatismo das suas convicções e objectividade que tanto me têm ajudado a distinguir o que realmente importa. Não caberia nestas páginas tudo o que tenho para lhe dizer...

RESUMO

A presente investigação centra-se nas características das práticas educativas desenvolvidas na Área de Projecto (AP) ao nível do 3º ciclo e a sua possível relação com a satisfação do docente em relação a esta área. Sendo a AP uma área curricular não disciplinar que passou a vigorar no currículo do ensino básico, foi uma das principais inovações decorrentes da Reorganização Curricular do Ensino Básico definida no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.

A necessidade de compreender alguns fenómenos com que nos deparámos no quotidiano da nossa actividade, nomeadamente a existência de opiniões diversas acerca desta nova área, induziu-nos a considerar a satisfação profissional dos docentes como variável dependente do tipo de práticas que cada um dos docentes desenvolve nas aulas de AP.

Sendo a AP uma área curricular que pode ser atribuída a todos os docentes, assumimos igualmente como objectivo analisar a possível influência das práticas educativas desenvolvidas na AP, na satisfação profissional dos docentes em relação a uma área que habitualmente não é a que lecciona.

Através de entrevistas exploratórias, dos grupos de discussão e da revisão de bibliografia identificámos os principais factores relacionados com a satisfação dos docentes, e construímos um instrumento de observação e análise, tendo este sido aplicado aos docentes que se encontravam a leccionar AP ao nível do 3º ciclo, nas escolas do distrito de Faro, no ano lectivo de 2008/2009.

Este estudo permitiu-nos verificar que os docentes envolvidos assumem uma posição de satisfação em relação à AP, sendo o factor “relacionamento interpessoal” o que mais se relaciona com a satisfação dos docentes. Por outro lado, os factores “Condições de trabalho” e “Apreciação por terceiros” são os que se relacionam com um menor nível de satisfação. Ressaltamos ainda a importância que os docentes atribuem à existência do par pedagógico e à existência de condições para a utilização das TIC no desenvolvimento das actividades no âmbito da AP.

Palavras chave: satisfação profissional, práticas educativas, metodologia do trabalho de projecto, área de projecto, currículo.

SECONDARY TEACHERS' PROFESSIONAL SATISFACTION IN RELATION TO EDUCATIONAL PRACTICES IN PROJECT

ABSTRACT

This investigation is focused on the different features of teaching activities in a subject called Project (AP) in the 7th, 8th and 9th forms at secondary schools in Portugal and their eventual connection to the teachers' level of satisfaction concerning this subject. Project was introduced in the national curriculum for "basic school" as one of the main innovations following the "Basic Teaching Curricular Reorganization", in action since 2001.

The need to better understand some facts which we came across in our daily working activity, namely the various opinions on this new subject area, led us to ponder on the teachers' level of satisfaction and their relation with the kind of teaching practices that each one of us uses in the Project classes..

Considering the fact that Project is a subject area which can be assigned to any teacher, it was also our aim to analyse to what extent the teaching practice in Project can or cannot influence the teachers' professional satisfaction regarding an area that they are not used to teaching.

We identified the main factors related to teachers' satisfaction through interviews, discussion groups and literature review, and we also created an observation and analysis instrument (questionnaire) applied to secondary school teachers (7th to 9th grade) teaching Project in the Faro district in the 2008/2009 school year.

This investigation led us to conclude that the teachers have a positive attitude towards Project, and the factor "interpersonal relationship" was the one which best defined teachers' satisfaction. On the other hand, the factors "Teaching conditions" as well as "Recognition" proved to be connected to teachers' lower level of satisfaction. We also stress the important role that peer teachers are given together with the ICT classroom conditions in the process of carrying out any activity in the Project.

Keywords: professional satisfaction, teaching practices, project work methods, Project, curriculum.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS	xv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xvi
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	1
CAPITULO 1 – JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	1
1. Introdução.....	1
2. Contextualização do estudo.....	3
3. Formulação do problema.....	5
4. Organização do trabalho.....	5
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DA PROFISSÃO DOCENTE NA ACTUALIDADE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL.....	7
1. Contexto social da profissão docente	7
2. O paradigma da mudança e o professor “reflexivo” na era da pós-modernidade	10
3. Satisfação/Insatisfação Docente	12
3.1 A satisfação profissional na perspectiva das teorias organizacionais.....	12
3.2. Conceito de satisfação profissional dos docentes.....	18
3.3. Modelos teóricos centrados na satisfação profissional.....	23
3.4. Teoria dos Dois Factores de Herzberg	23
3.5. Factores intervenientes na satisfação profissional dos docentes.	26
CAPÍTULO 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES.....	30
1. A situação educativa em Portugal após 1974	30
2. O Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”	33

3. Gestão flexível do currículo	34
4. Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações pedagógicas	37
5. Enquadramento legislativo das Áreas Curriculares Não Disciplinares	46
5.1. Área de Projecto - Finalidades e características	47
5.2. Área de Projecto – Potencialidades e problemas na sua operacionalização.....	49
6. Práticas educativas dos Professores na perspectiva interdisciplinar	53
7. Metodologia do trabalho de projecto.....	55
7.1. Conceito de Projecto.....	55
7.2. Fundamentos teóricos do trabalho de projecto	57
7.3. Definição do Trabalho de Projecto.....	60
7.4. Etapas do Trabalho de Projecto	64
7.5. O Trabalho de projecto e a relação educativa.....	75
PARTE II - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	77
CAPITULO 4 – CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEÓRICO.....	77
1. Enquadramento Geral	77
2. Do Tema ao Problema	77
2.1. Fontes de informação.....	77
2.2. O Tema e o Problema	81
2.3. Do Modelo Conceptual ao Modelo Explicativo Teórico	82
2.4. A formulação das hipóteses e a sua caracterização	87
2.5. Definição das variáveis e a sua caracterização	88
3. Considerações prévias à construção do instrumento de validação do modelo explicativo teórico	88
3.1. Elaboração do questionário	90
3.1.1. Distribuição dos itens no questionário	91
3.1.2. O pré-teste do questionário.....	95
CAPITULO 5 – ESTUDO EMPIRICO	98
1. Descrição da amostra.....	98
2. Procedimento de recolha dos dados	98

2.1. Codificação e tratamento dos dados	100
3. Apresentação e análise dos dados.....	100
3.1. Caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo.....	101
3.1.1. Número de inquiridos	101
3.1.2. Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos (N = 225)	103
3.1.3. Caracterização sócio-profissional.....	103
3.2. Caracterização dos dados referentes à Área de Projecto	107
3.3. Caracterização das práticas educativas da amostra	109
3.3.1. Selecção dos temas	109
3.3.2. Escolha das actividades a desenvolver	112
3.3.3. Estratégias utilizadas	113
3.3.4. Metodologias de trabalho	114
3.3.5. Autonomia dos alunos	115
3.3.6. Colaboração dos elementos do Conselho de Turma.....	115
3.3.7. Apresentação do produto final.....	116
3.3.8. Actividades/temas nos quais os alunos demonstram mais entusiasmo	118
3.3.9. Situações que contribuem para potenciar o desenvolvimento dos trabalhos em AP	119
3.3.10. Síntese dos principais resultados relativos à caracterização das práticas educativas da amostra.....	120
3.4. Caracterização da satisfação em relação à Área de projecto	122
3.5. Relação entre as práticas educativas e os factores da satisfação.	126
3.5.1. Selecção de temas	127
3.5.2. Escolha das actividades	129
3.5.3. Estratégias utilizadas	130
3.5.4. Metodologia de trabalho.....	131
3.5.5. Autonomia	131
3.5.6. Colaboração dos elementos do Conselho de Turma.....	132
3.5.7. Apresentação do produto final.....	133
3.5.8 Síntese dos resultados da relação entre as práticas educativas e os factores da satisfação.	135

3.6. Relação entre os sentimentos experimentados no exercício da AP e os factores da satisfação.	137
3.7. Influência das variáveis sócio-demográficas e profissionais nos níveis de satisfação em relação à AP.	138
3.7.1. Sexo	138
3.7.2. Idade	138
3.7.3. Etapas da carreira.....	139
3.7.4. Situação Profissional	140
3.7.5. Departamento curricular	141
3.7.6. Anos de docência em AP	142
4. Verificação das hipóteses	143
5. Discussão dos resultados	146
 PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 157
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 162
 LEGISLAÇÃO CONSULTADA	 170
 ANEXOS	 172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A escola como subsistema social e o papel do professor (adaptado de Deshaies,1997).	11
Figura 2 - Teoria dos factores higiénicos e motivadores de Herzberg.	24
Figura 3- Tempos semanais acumulados em minutos, situação no 3º ciclo (Bettencourt e Pinto, 2007).	43
Figura 4 - Conceito de Projecto (adaptado de Leite, 2000).....	57
Figura 5- Características da definição de aprendizagem por projecto (Prouxl, 2004).	62
Figura 6 - Trabalho colaborativo (adaptado de Deschenes e Parents, 2008).	69
Figura 7 - Modelo Conceptual.....	82
Figura 8 - Modelo explicativo teórico.	84
Figura 9 - Modelo explicativo emergente.....	86
Figura 10 – Dados referentes ao número de docentes envolvidos no estudo.	101
Figura 11 - Distribuição dos docentes que leccionam AP-3ºciclo (total, respondentes e questionários considerados válidos) por concelho.	102
Figura 12 - Fases da carreira Huberman (1992).	105
Figura 13 - Percentagem de docentes por fases da carreira.....	105
Figura 14 - Distribuição dos docentes da amostra por Departamento Curricular.	106
Figura 15 - Número de anos lectivos de experiência em AP.....	107
Figura 16 - Percentagem dos sentimentos experimentados no exercício da AP.	108
Figura 17 - Ocorrência dos itens referentes à selecção dos temas em AP (média \pm desvio padrão).	110
Figura 18 - Frequência das respostas por classe de ocorrência relativas a quem sugere o tema.	111
Figura 19- Ocorrência dos itens referentes à decisão dos temas (média \pm desvio-padrão).	112
Figura 20- Ocorrência dos itens referentes à escolha das actividades a desenvolver na AP (média \pm desvio-padrão)	112
Figura 21- Ocorrência dos itens referentes às estratégias aplicadas em AP (média \pm desvio-padrão)	113
Figura 22 - Frequência das respostas por classe de ocorrência relativa às estratégias aplicadas na Área de Projecto.....	114
Figura 23- Ocorrência dos itens referentes às metodologias de trabalho em AP (média \pm desvio-padrão).	114
Figura 24 - Ocorrência dos itens referentes à autonomia que é concedida aos alunos (média \pm desvio-padrão).	115

Figura 25 - Ocorrência dos itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma (média \pm desvio-padrão) .	116
Figura 26 - Ocorrência dos itens referentes à apresentação do produto final (média \pm desvio-padrão) .	117
Figura 27 - Frequência das respostas por classe de ocorrência relativa à apresentação do produto final dos trabalhos.	118
Figura 28 - Temas e actividades em que os alunos demonstram entusiasmo e empenho na AP.	119
Figura 29 - Grau de importância dos factores que influenciam a operacionalidade da AP.	120
Figura 30- Nível médio dos factores de satisfação em relação à etapa da carreira.	139
Figura 31 - Nível médio dos factores de satisfação em relação à situação profissional.....	140
Figura 32 - Nível médio dos factores de satisfação em relação ao Departamento Curricular.	141

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Sistematização das Teorias Clássicas.	14
Tabela 2 - Síntese comparativa das Teorias Organizacionais (Adaptado de Ferreira <i>et al</i> , 1996). ..	18
Tabela 3- Sistematização das orientações conceptuais em torno do conceito de satisfação profissional dos docentes.	21
Tabela 4 - Propostas sobre as etapas do trabalho de projecto (diversos autores).	64
Tabela 5 - Etapas do trabalho de projecto e a relação educativa.	66
Tabela 6- Grelha Conceptual.....	83
Tabela 7 - Reformulação da designação dos factores.....	85
Tabela 8 - Dados sócio demográficos.....	103
Tabela 9 - Razões de ingresso na profissão docente.	104
Tabela 10 - Dados sócio-profissionais.....	104
Tabela 11 - Informação sobre Coordenação da AP e Formação em MTP.....	108
Tabela 12 - Análise factorial exploratória: solução com seis factores após rotação <i>varimax</i> . Destacam-se as saturações superiores a 0,40.	122
Tabela 13 - Fiabilidade das medidas compósitas que avaliam os seis factores identificados na análise factorial (<i>alpha de Cronbach</i> e correlações item-total).	125
Tabela 14 - Satisfação em relação à Área de Projecto: estatísticas descritivas das cinco dimensões consideradas.	126
Tabela 15 - Associação entre itens referentes à selecção dos temas em AP e as medidas de satisfação (correlação de Pearson).	127
Tabela 16 - Associação entre os itens referentes à origem dos temas em AP e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).....	128
Tabela 17 - Associação entre itens referentes à escolha das actividades a desenvolver e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).....	129
Tabela 18 - Associação entre itens referentes às estratégias utilizadas e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).	130
Tabela 19 - Associação entre itens referentes às metodologias de trabalho utilizadas e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).....	131
Tabela 20 - Associação entre itens referentes à autonomia dos alunos e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).	132
Tabela 21 - Associação entre itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).	133
Tabela 22 - Associação entre itens referentes à apresentação do produto final e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).....	134
Tabela 23 - Relação entre os sentimentos e os níveis de satisfação (correlação bisserial por pontos).	137

Tabela 24 - Dados referentes ao gosto em leccionar AP/sexo.....	138
Tabela 25 - Associação entre os itens referentes à importância de determinadas condições que potenciam o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projecto.....	142
Tabela 26 - Correlação entre os itens referentes às estratégias que promovem a divulgação do trabalho dos alunos fora do contexto escolar e os factores da satisfação (correlação de Pearson).	143
Tabela 27- Correlação entre os itens referentes à apresentação do produto final que privilegiam a divulgação fora do espaço da sala de aula e os factores da satisfação (correlação de Pearson).....	144
Tabela 28 - Correlação entre os itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma e os factores da satisfação (correlação de Pearson).....	145

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Questionário (versão para os especialistas).....	173
Anexo II - Perfil dos Especialistas	187
Anexo IV - Apreciação global do questionário - parecer dos especialistas.	188
Anexo IV - Questionário final.....	197
Anexo V - Pedido de informação às escolas sobre o número de professores que se encontravam a leccionar AP a turmas do 3º ciclo.	203
Anexo VI - Relação do número de professores que leccionam AP nas escolas do Distrito de Faro no ano lectivo de 2008/2009.	204
Anexo VII - Parecer da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC ao pedido de autorização de aplicação de inquérito em meio escolar.	205
Anexo VIII - Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos.....	206
Anexo IX - Frequência dos sentimentos experimentados no exercício da AP.....	207
Anexo X - Diferenças entre sexos nas dimensões da satisfação e na satisfação geral (média \pm desvio padrão).	207
Anexo XI - Dados referentes aos factores de satisfação em relação às etapas da carreira (média \pm desvio padrão).	207
Anexo XII - Análise de variância unifactoriais relativa à satisfação entre etapas da carreira.	208
Anexo XIII - Dados referentes aos factores de satisfação em relação à situação profissional (média \pm desvio padrão).	208
Anexo XIV - Análise de variância unifactoriais relativa à satisfação em relação à situação profissional.	209
Anexo XV - Dados referentes aos factores de satisfação em relação ao Departamento Curricular (média \pm desvio padrão).....	209
Anexo XVI - Análise de variância unifactoriais relativa à satisfação de acordo com o Departamento Curricular.	210

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Área Curricular

ACND – Área Curricular Não Disciplinar

AP – Área de Projecto

CE – Conselho Executivo

CP- Conselho Pedagógico

CRE – Centro de Recursos Educativos

CT – Conselho de Turma

DEB – Departamento de Educação Básica

D. CSH – Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas

D. CME- Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais

EB23 – Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo

EBI – Escola Básica Integrada

ES/3º – Escola Secundária com 3.º Ciclo

MTP – Metodologia de Trabalho de Projecto

PCT – Projecto Curricular de Turma

PGFC – Projecto de Gestão Flexível do Currículo

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

CAPITULO 1 – JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

1. Introdução

“ À educação cabe fornecer, de certo modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (Delors, 1996:77)

O presente estudo centra-se na análise da satisfação profissional dos professores de Área de Projecto no 3º ciclo e das suas práticas educativas.

O nosso interesse pelo tema surge no contexto de uma reflexão e experiência pessoal sobre a actividade desenvolvida nesta área curricular.

As práticas educativas desenvolvidas através da metodologia do trabalho de projecto, mediadas pela relação educativa que se estabelece entre os diferentes intervenientes, representam uma mudança de paradigma, na medida em que ao partir dos interesses e motivações dos alunos contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e transversais a todo o currículo a diferentes níveis, desde a negociação, o respeito pelos outros, a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a comunicação, a tomada de decisões, a avaliação de processos, entre outras, tão necessárias à formação do indivíduo que se pretende cidadão activo e interveniente na sociedade.

Visamos ainda contribuir de alguma forma, para problematizar a questão da satisfação profissional dos docentes, de forma a reforçar a reflexão sobre esta temática, tendo presente que:

(...) ao nível das condições organizativas de uma escola seria necessário considerar as Áreas Curriculares Não Disciplinares como instrumentos de autonomia e melhoria da capacidade de resolução dos problemas das escolas. Bettencourt e Pinto (2007:11).

Naturalmente que este interesse também está relacionado com todo um acumular de vivências como Professora de Geografia há dezasseis anos e das Áreas Curriculares Não

Disciplinares (ACND)¹ há dois anos. No nosso entendimento, ser Professora de Geografia nos dias de hoje, é poder ajudar os alunos a compreenderem o mundo em que vivem, a interpretar os acontecimentos que ocorrem, numa perspectiva crítica, sustentável e interdisciplinar, construída com base no respeito por tudo e por todos. Longe vão os tempos em que a Geografia apelava à memorização factual e locativa. O facto de ter tido a oportunidade, de ser também Professora de Área de Projecto, tem-se revelado ser o complemento para passarmos à acção e intervir numa perspectiva transdisciplinar para uma verdadeira educação *na e para* a cidadania.

Os tempos em que vivemos atribuem à sociedade a missão de repensar a escola do século XXI, em especial os vários elementos que a constituem, a olhar no seu entorno dinâmico e cumulativo de transformações que ocorrem a um ritmo vertiginoso e aos quais a classe docente tem necessariamente que dar sentido e adaptá-los ao contexto em que desenvolve o seu trabalho.

Num outro extremo, as demandas da sociedade em relação à escola do futuro, impõem a necessidade de formar os alunos como cidadãos do mundo dotando-os de autonomia nos seus modos de aprender e de ser, pelo que as práticas educativas centradas em conteúdos terão forçosamente de ultrapassar a lógica de sequências pré-definidas e atender aos interesses e necessidades dos que nela procuram um sentido para a construção dos seus percursos pessoais e profissionais.

Consideramos também importante, reflectir sobre as principais funções da escola que implicam o desenvolvimento integral do aluno na perspectiva da educação para a cidadania global.

Sendo a questão educativa um sistema complexo são vários os factores a merecer atenção, é por isso importante considerar os recursos humanos e materiais de uma escola, bem como a dimensão da satisfação pessoal e profissional de cada um.

Se atendermos a esta situação sob a perspectiva sistémica, poderemos considerar que do ponto de vista da eficiência e da eficácia dos sistemas resulta muito penoso formar um grupo de pessoas produtivas se as próprias não estão comprometidas e motivadas com objectivos comuns e colectivos. Neste sentido Seco (2002:11) argumenta que “(...) *uma parte importante do sucesso e do sentido de escola passa, também, pelo grau de satisfação*

¹ As Áreas Curriculares Não Disciplinares correspondem à Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

que os professores possam retirar da sua prática, parece-nos fundamental, então, que qualquer sistema educativo procure identificar os factores profissionais que influenciam o modo como os professores pensam, avaliam e agem , em contexto de trabalho.”

A dimensão reflexiva dos docentes sobre as práticas educativas que implementam é uma condição necessária para o exercício individual e partilhado da observação e análise do seu desempenho.

Para atingir com êxito os objectivos da Reorganização Curricular definidos no Dec-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, à luz do qual se desenvolve este trabalho, é necessário lançar um olhar no interior das nossas escolas e proceder à observação e análise das práticas educativas que cada um dos docentes desenvolve, de forma a incentivar o trabalho colaborativo entre docentes e a dinamizar metodologias de trabalho que promovam o desenvolvimento de competências. Será este um percurso que se quer de mudança.

Estamos conscientes que a necessidade de mudança não se afigura um repto exequível a curto prazo. Para empreender qualquer mudança no sistema educativo é necessário contar com a participação e empenho dos professores, com a sua sensibilidade e capacidade de inovar, levando à prática metodologias, que facilitem as condições favoráveis para o *aprender a aprender* dos seus alunos, sendo esta hoje considerada uma componente essencial da competência profissional do professor (Fernandes, 2000).

Neste contexto, consideramos que a escola pública portuguesa encontra-se num processo transitório, decorridos oito anos da implementação da Reorganização Curricular, continuando a demonstrar descontinuidades no que se refere à política educativa e aos objectivos a que as mais recentes medidas se propuseram.

2. Contextualização do estudo

Nos últimos anos, as preocupações crescentes com a qualidade do ensino fizeram chegar às escolas um conjunto de documentos legais que apontam para a necessidade de mudança e inovação. Por isso é hoje muito importante associar às práticas educativas metodologias que favoreçam a interdisciplinaridade de forma a promover a formação integral dos alunos.

Uma das vertentes que tem preocupado os profissionais da educação é a adequação e flexibilização das práticas ao contexto ecológico da diversidade dos alunos.

Neste âmbito, uma das situações problemáticas que tem emergido após a entrada das ACND no currículo escolar diz respeito ao tipo de actividades que se tem desenvolvido nestas áreas, em virtude da constatação sistemática da realização de práticas muito divergentes, reveladora da falta de enquadramento e entendimento sobre as ACND.

O Relatório Intercalar sobre “Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolar nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)” coordenado por Bettencourt e Pinto (2007), divulga posições distintas dos professores do 2º e 3º ciclos face às ACND. Por um lado, estas áreas são entendidas como áreas inovadoras que permitem aos professores adaptarem as aulas às particularidades das turmas sem estarem presos a um programa e, por outro, são encaradas como áreas menores e desinteressantes.

A Área de Projecto é apresentada neste documento como o tempo lectivo mais contestado das três áreas sendo considerado “*O espaço lectivo no qual os professores revelaram maiores dificuldades de adaptação e menores índices de motivação*” Bettencourt e Pinto (2007:13).

As opiniões de alguns professores que leccionam estas áreas vieram reforçar a ideia de que a implementação da Área de Projecto não tem sido pacífica, encontramos um leque de opiniões que vão desde uma postura de satisfação em relação aos objectivos e metodologia até opiniões reveladoras de uma profunda insatisfação sobre este tempo lectivo, questionando alguns destes colegas a pertinência destas áreas no currículo do ensino básico.

Por outro lado e de acordo com Pedro e Peixoto (2006) têm sido poucas as investigações que se detiveram a analisar a existência de diferenças da satisfação profissional dos professores dentro dos mesmos níveis de ensino tendo em atenção a disciplina leccionada pelos docentes.

O estudo da satisfação do professor em relação a uma área disciplinar difere do estudo geral da satisfação global do professor para com a sua profissão, pelo que consideramos que o nosso estudo é pertinente tendo em conta que a Área de Projecto pode ser leccionada por qualquer professor independentemente da sua formação específica e da metodologia e estratégias que cada professor utiliza na sua área de especialização.

São estas as razões que nos motivaram na escolha do conceito de satisfação do professor em relação a uma área de trabalho que habitualmente não é a sua.

Consideramos deste modo, que o tema que nos propomos investigar tem relevância científica e social, a satisfação profissional docente como factor primordial da motivação dos professores, é determinante para a qualidade da educação além de ser um tema actual.

3. Formulação do problema

Decorrente deste estudo coordenado por Bettencourt e Pinto (2007), das leituras efectuadas, da experiência nesta área curricular e das opiniões dos docentes que leccionam Área de Projecto ao nível do 3º ciclo, definiu-se o problema que está subjacente a esta investigação tendo sido formulado na seguinte pergunta de partida.

“Será que a satisfação profissional dos professores em relação à disciplina de Área de Projecto está relacionada com as práticas educativas que desenvolve ?”

Tendo como base a pergunta de partida foram definidos os seguintes objectivos:

1. Conhecer as opiniões dos professores que leccionam a Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto no que se refere às praticas educativas implementadas.
2. Relacionar as práticas implementadas nas aulas de Área de Projecto com a satisfação do docente.
3. Identificar as características das práticas educativas que contribuem para a satisfação do professor em relação à Área de Projecto.

4. Organização do trabalho

Este estudo compreende três partes. A parte I é composta por quatro capítulos. O primeiro é referente à justificação do estudo, o qual engloba a introdução que constitui a apresentação em termos genéricos do conteúdo do estudo, a contextualização em que fazemos referências às orientações que nos permitiram construir a questão de partida, a formulação do problema, os objectivos da investigação e a organização do trabalho. O segundo, à análise da profissão docente na actualidade e as suas implicações na satisfação profissional, engloba uma revisão da literatura a incidir nas temáticas que, de um ou outro modo gravitam em torno das questões referentes à satisfação profissional dos docentes. No

terceiro, é feita a contextualização das áreas curriculares não disciplinares, dando ênfase à Área de Projecto e ao Trabalho de Projecto, entendido como a metodologia que norteia as práticas educativas nesta área.

A parte II diz respeito ao Desenvolvimento Metodológico do Estudo e compreende dois capítulos: o capítulo quarto, referente à construção do Modelo de Análise Teórico, no qual descrevemos o processo de construção do instrumento e a justificação das opções metodológicas; e o capítulo quinto referente ao Estudo Empírico no qual apresentamos a descrição da amostra, o procedimento de recolha dos dados, a apresentação e análise dos dados assim como a verificação das hipóteses e a discussão dos resultados.

A parte III diz respeito às considerações finais, onde são apresentadas as conclusões deste estudo, tendo em conta os resultados obtidos, o problema e objectivos inicialmente definidos e o enquadramento teórico efectuado. São ainda referidas as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

No final apresentam-se as referências bibliográficas. Relativamente aos anexos, optámos por ordená-los seguindo a ordem cronológica do desenvolvimento do trabalho, tendo sido incluídos: os instrumentos elaborados, o inventário do parecer dos especialistas, os pedidos de informação e autorização enviados às escolas, assim como os principais resultados, organizados em tabelas, relativos ao tratamento estatístico dos dados obtidos com a aplicação do questionário

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DA PROFISSÃO DOCENTE NA ACTUALIDADE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

1. Contexto social da profissão docente

Ao considerar a evolução da função do professor, encontramos uma sequência marcada por posições muito singulares, onde o seu protagonismo aparece associado à transformação das sociedades, não obstante, raramente adequado ao que da sua função se espera, neste sentido Roldão (1999:16) afirma que *“(...) são já identificáveis, em textos do século XIX, lamentos públicos acerca da ineficácia da escola, em tudo idênticos aos que são lugar-comum actualmente”*.

Este hiato entre as novas exigências que continuamente se pedem aos professores e a satisfação dos actores que dela tiram proveito, conduz frequentemente a críticas ao seu desempenho profissional e a uma insatisfação por parte da classe docente. Naturalmente, a análise do contexto social em que o professor exerce a sua actividade é fundamental para compreender a sua satisfação e realização no processo de ensino que ele desenvolve.

Se atendermos a um passado não muito distante, a profissão docente era valorizada juntamente com a do pároco, do médico e do advogado, estas profissões representavam os principais agentes culturais da comunidade a que pertenciam fosse aldeia, vila ou cidade.

Actualmente a profissão docente perdeu algum do prestígio social, vive-se em relação à classe docente um clima de desconfiança quer no interior do seu grupo, reflectindo-se no isolamento e no individualismo que tem caracterizado o seu modo de trabalhar, quer no exterior, pela desacreditação da eficácia do conhecimento profissional dos docentes, para o qual urge seleccionar métodos de avaliação do seu desempenho. Não é assim de estranhar que filhos de professores sejam desencorajados a seguir a profissão dos pais. Esta situação não é recente, o Relatório coordenado por Braga da Cruz em 1988 já indiciava a sua existência *“é cada vez mais difundida a percepção de que o estatuto socioprofissional se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e do prestígio social que é conferido à profissão”*(p.1190).

Diversos têm sido os factores que contribuíram para que actualmente seja atribuído um baixo estatuto à profissão docente. Por um lado, a abertura da “escola para todos” ocorrida nos anos 60 e 70 nos países democraticamente desenvolvidos, trouxe às escolas novas realidades que numa perspectiva quantitativa se traduziram na necessidade do

aumento do número de professores sem qualificação académica para fazer face ao elevado número de alunos. Até então, ser professor tinha sido o culminar de uma vocação ou o resultado de se pertencer a uma elite, que defendia e valorizava o saber escolar como forma de ascensão social.

Jesus (1996:23) cita diversos autores que enumeram outros factores como causa do desprestígio da profissão, entre estes a “*feminização e juvenilização*” do corpo docente, o baixo salário quando comparado com outras profissões que exigem o mesmo grau académico, o elevado número de professores com baixas qualificações académicas para os quais muitas vezes a profissão docente foi uma opção por falta de outras melhor remuneradas.

Contextualizando estes factores no interior da escola, com a análise das suas especificidades, temos hoje uma situação que apresenta maiores dificuldades para os professores, das quais se destaca a heterogeneidade de alunos cujos comportamentos de uma grande maioria resvalam para o desinteresse e indisciplina. São consequências devidas em parte a uma obrigatoriedade do ensino e a uma concorrência sem precedentes da educação não formal protagonizada no exterior da escola e em última, mas não menos importante, as mudanças de valores que ocorreram na própria família e a forma como estas encaram a escola.

Na perspectiva de Nóvoa (1995:22) “*a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos*” e as consequências desta situação de mal-estar que atinge a classe docente são evidentes: insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, desmotivação pessoal, e elevados índices de absentismo assim como ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional.

Na década de 90, o desprestígio da profissão acentuou-se, a opinião pública contribuía para a construção do estatuto dos professores atribuindo-lhe epítetos como “*qualquer um pode ser professor*”, “*como não arranhou outro emprego foi para professor*” ou mesmo “*em último caso podes ser professor*”. Jesus (1996) corrobora esta afirmação, segundo este autor “*Entre a situação de desemprego e o “emprego” de professor, a opção é por esta última alternativa como um “mal menor”*” (p.38).

Assim, hoje em dia muitos dos professores que estão na nossa escola, ingressaram na profissão docente com baixa preparação científica e pedagógica o que compromete a

competência profissional e contribui para uma reduzida motivação para o ensino e reduzida satisfação profissional.

De acordo com o que Lévy-Leboyer (citado em Jesus, 1996:21) refere, “ *A motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (...) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico*”.

A necessidade de repensar a importância da função dos professores tem vindo a ser uma preocupação comum manifestada por diversos quadrantes da sociedade.

A massificação do ensino, a abertura da escola à comunidade, o incentivo à participação dos encarregados de educação na vida escolar, trouxeram às escolas e por inerência aos professores uma maior diversidade de alunos, de situações e exigências. Para além da necessidade de estar continuamente a actualizar os seus conhecimentos científicos, exige-se do professor uma multiplicidade de tarefas num largo espectro de competências: facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, deverá cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, sem esquecer o trabalho burocrático. Nesta profusão de tarefas, competências e exigências em relação ao papel do professor concordamos com Ribeiro Gonçalves (2006:27) quando afirma que o papel do professor deverá ser entendido como um “*contextualizador de contextos contextualizados*” o que pressupõe da parte do professor desenvolver a capacidade reflexiva para encontrar a flexibilidade, adequação e diversificação das situações de ensino-partilha-aprendizagem a todos e a cada um dos nossos alunos.

Na opinião de Esteve (1995), as mudanças do contexto social influenciaram fortemente o papel a ser desempenhado pelo professor no processo de ensino, mas sem que a maioria deles soubesse como se adaptar e sem que as instituições formativas desenhassem estratégias de adaptação nos programas de formação docente. Como consequência, o resultado mais patente é o desajustamento dos professores sobre o sentido e o alcance do seu trabalho. Esta opinião encontra eco nas palavras de Nóvoa (2008:92) quando refere “*Vivemos tempos de grandes incertezas, dúvidas e hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade de mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir*”.

Segundo Jesus (1996) a mudança do sentido da escola ou dos objectivos da educação escolar deve necessariamente ser acompanhada pela mudança do perfil do professor.

Remetendo-nos para o nosso estudo consideramos pertinente a seguinte questão:

“Qual deve ser então o perfil do professor que lecciona a área curricular não disciplinar de Área de Projecto ?”

2. O paradigma da mudança e o professor “reflexivo” na era da pós-modernidade

Inscritos neste paradigma da mudança, vemos emergir, a concepção do “professor reflexivo”, num contexto que está enraizado numa *“importante transição sócio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade”* (Hargreaves,1998:27), em que as tendências reformistas aplicadas aos sistemas de ensino acentuam o papel reflexivo do professor como promotor da mudança e da qualidade da educação. Contrapondo esta perspectiva, Maria Teresa Estrela (citada em Ribeiro Gonçalves, 2006:13) faz alusão a um *certo abuso que por vezes se faz da expressão professor-reflexivo*, argumentando que é *“errado pensar que todas as acções reflectidas trazem uma mudança qualitativa de pensamento e reformulação da acção”*.

Sabemos que os professores não aderem facilmente às reformas propostas centralmente pelos governos, nem se empenham na mudança se eles próprios não sentirem e participarem na definição do que deve ser mudado, compreenderem o sentido da mudança e perceberem os seus benefícios.

O papel reflexivo do professor é condição essencial para que se verifique mudança nas práticas que desenvolve com os alunos e para o estabelecimento de uma relação educativa profícua. Neste sentido Carreira (2002) refere que a deficiência na relação educativa é mais frequentemente imputada à falta de arte para o *metier* que ao conhecimento e ciência do mesmo. A autora compara o professor a um construtor de caminhos, um engenheiro de vias possíveis para o aluno. A profissão de professor está relacionada com a do sábio, que possui conhecimento e exige renovação das técnicas, tal como um artista.

Como sugere Fullan (1993), *“a capacidade para gerir a mudança é uma competência essencial na sociedade pós-moderna. A mudança impõe-se-nos, o desenvolvimento é opcional. Assim, a alternativa que se nos coloca não é tanto em termos*

de mudança ou não mudança, mas antes em termos da maneira de lhe dar resposta"(p.135).

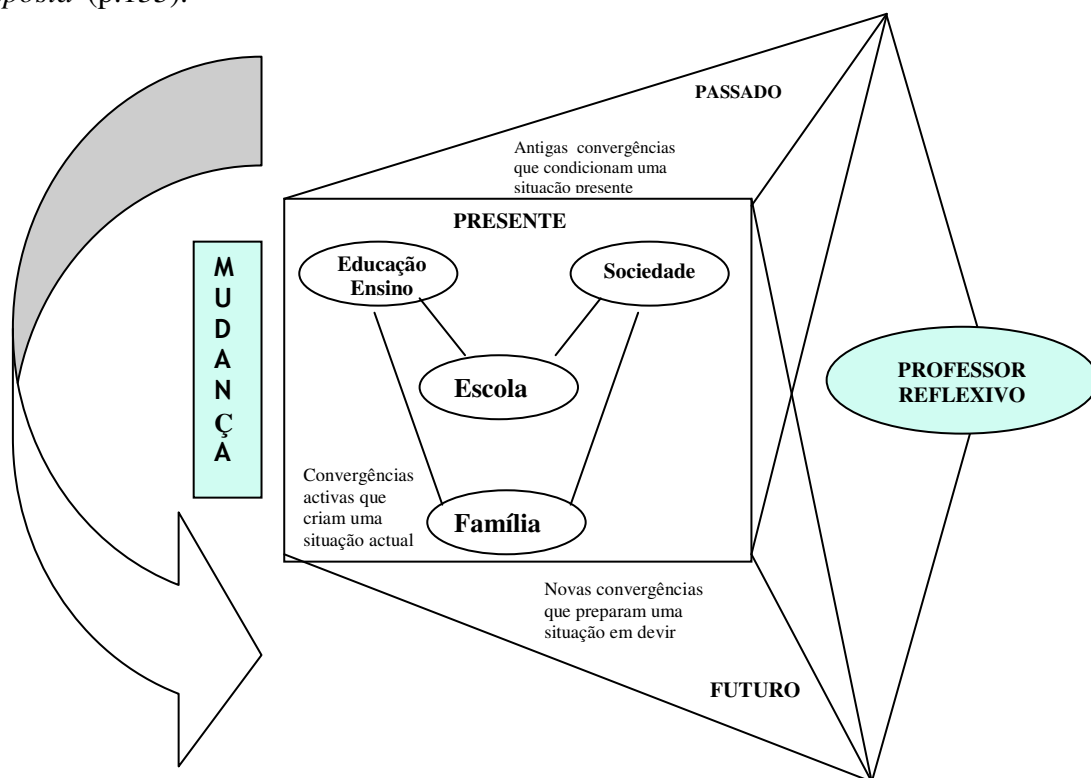


Figura 1 - A escola como subsistema social e o papel do professor (adaptado de Deshaies,1997).

Na Figura 1 pretende-se realçar a posição do professor em relação à mudança que se impõe tanto no seu contexto de trabalho como no seu modo de trabalhar, assente na dimensão reflexiva, pois considera-se que a colocação em prática de metodologias de ensino inovadoras será a montante e a jusante o resultado da atitude reflexiva do professor que se quer satisfeito e comprometido com o seu ofício.

Consideramos no entanto, que o exercício da actividade reflexiva não se deve confinar a uma prática de observação e análise de forma individual e isolada, mas sim partilhada com a mais valia de “outros olhares” sobre a nossa maneira de ser e agir em contexto educativo, que certamente poderão aportar novos sentidos às práticas que cada um desenvolve.

Sendo os cenários de partilha potencialmente relacionados com o trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes, Ribeiro Gonçalves (2006:12) alerta para a polissemia que os termos podem camuflar e que de certa forma contribuem para que estas expressões acabem por “desaguar numa certa desconfiança” em relação ao que delas se espera.

De forma mais objectiva julgamos que estes termos encerram uma certa complexidade porque envolvem indivíduos com representações e singularidades muito próprias, mas que não serão por isso um obstáculo a um novo modo de funcionamento dos professores e das escolas. A nível institucional deveriam ser equacionadas estratégias que proporcionem as condições para um efectivo trabalho colaborativo, passando estas pela necessidade de serem estabelecidas as condições estruturais (tempo e espaço) e as condições para a disseminação de uma cultura de cooperação nas escolas, que passa indubitavelmente pelo reconhecimento por parte de cada docente, da sua condição de professor como um projecto inacabado e cuja construção e reformulação reclama pelo investimento no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Satisfação/Insatisfação Docente

3.1 A satisfação profissional na perspectiva das teorias organizacionais

Constitui um facto inegável, que nos dias de hoje a profissão ou mais especificamente, o tipo de trabalho que os indivíduos exercem constitui um dos factores que se reveste de grande importância na medida em que este ocupa uma parte significativa do seu tempo e tem implicações decisivas no bem-estar individual e social.

Desde a década de 30, que se regista um grande interesse pela investigação em torno da problemática sobre a satisfação no trabalho, sendo o conceito amplamente estudado no domínio da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações, apesar de permanecer alguma controvérsia no que se refere à delimitação do seu campo de análise e à construção da sua própria definição.

Perante a existência de múltiplas facetas a propósito deste constructo, tentou-se através da revisão bibliográfica direccionar as aproximações ao problema da satisfação profissional, no sentido de delinear o campo de estudo onde se desenvolve a presente investigação, e atender ao seu carácter sistémico e interdisciplinar.

Segundo Ramirez e D'Aubeterre (2007) a satisfação profissional é entendida como um fenómeno psicossocial, tendo sido Hoppock, quem em 1935 desenvolveu os primeiros estudos, publicados no livro *Job Satisfaction*, onde evidencia a importância de factores que influenciam a satisfação, entre eles a monotonia, supervisão, condições de trabalho e desempenho. Ainda segundo estes autores, a relevância do estudo desta temática reside no

facto de constituir um elemento que poderá ter utilidade para explicar alguns problemas frequentes que podem afectar a eficiência e o desempenho das organizações.

Em retrospectiva, e no que concerne ao campo empresarial, faremos uma abordagem às Teorias Clássicas das Organizações no sentido de enquadrarmos o aparecimento das preocupações com a satisfação profissional. Neste âmbito, Sousa (1990) explicita a forma como têm sido conceptualizadas as organizações desde o início do século XX até aos anos 70.

Sendo assim, no período que decorre até finais dos anos 30, as teorias clássicas que surgem nesta fase, são segundo o autor “*contemporâneas do desenvolvimento das primeiras grandes empresas industriais diversificadas*”(p.38).

Nos princípios do século XX, apesar de existirem diferenças específicas entre a realidade socioeconómica, cultural e política dos Estados Unidos da América e dos países capitalistas da Europa Ocidental, o processo histórico da industrialização destes países era caracterizado por uma estrutura muito semelhante.

Estamos assim numa época marcada pelo crescimento e desenvolvimento económico do capitalismo, em que o alargamento dos mercados começa a ter representatividade e obviamente que esta situação se traduz numa necessidade crescente do aumento da produção de bens. Atendendo a que o nível tecnológico é incipiente, torna-se necessário aumentar a mão-de-obra e com ela a capacidade de organização e gestão dos recursos empresariais, no sentido da máxima eficiência obtida através da optimização do sistema.

É neste contexto que surge nos Estados Unidos a Teoria da Administração Científica de F. Taylor (1865-1915), na França a Teoria Clássica da Administração de H. Fayol (1841-1925) e na Alemanha, a Teoria Burocrática de Webber (1864-1920), cujas principais características procurámos sistematizar na Tabela 1.

Tabela 1- Sistematização das Teorias Clássicas.

PARADIGMA MECANICISTA Sistema fechado e determinístico			
Teorias Clássicas			
Autores	Taylor(1865-1915)	Fayol(1841-1925)	Webber(1864-1920)
Teorias	Teoria da Organização Científica do Trabalho	Teoria Clássica da Administração	Teoria da Racionalidade Burocrática
Conceitos	<ul style="list-style-type: none"> * Linha de montagem * Standardização * Especialização de tarefas * «<i>homem-máquina</i>» 	<ul style="list-style-type: none"> * Estrutura organizacional hierárquica (distribuição de funções) * «<i>homem servo</i>» 	<ul style="list-style-type: none"> * Funcionalidade racional (determinada pelo estabelecimento de funções, leis, regras e regulamentos prescritas através de normativos * Hierarquia da autoridade * «<i>homem-burocrata</i>»
<i>«homem- económico»</i>			
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> * Estudo dos movimentos de forma a eliminar tempos e gestos inúteis no desempenho de tarefas * O homem certo no lugar certo 	<ul style="list-style-type: none"> * A administração e o controlo global hierarquizado através da linha de comando 	<ul style="list-style-type: none"> * Controlo dos comportamentos e desempenho * Manutenção da legitimidade do poder
		<ul style="list-style-type: none"> * Eficácia e competência dos diferentes elementos com vista à máxima produtividade 	
<ul style="list-style-type: none"> * Compreender ,explicar e interpretar as organizações em bases racionais e científicas, polarizadas na capacidade produtiva dos seres humanos no sentido da eficiência máxima <p style="text-align: center;">“ one and only the best way”</p>			
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> * Ganhos de eficiência na produção * Precisão nas tarefas/funções * Clareza interpretativa 		
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> * Automatização física dos operários * Desvaloriza a coordenação interna e o relacionamento com o exterior 	<ul style="list-style-type: none"> * Não tem em conta o grau de imprevisibilidade dos comportamentos humanos * Os interesses organizacionais sobrepõem-se aos interesses individuais * Impessoalidade no relacionamento com os outros ocupantes de cargos * Valoriza a “norma” em detrimento da pessoa 	<ul style="list-style-type: none"> * Quem decide é que tem o poder independentemente do seu conhecimento sobre o que decide * Valoriza mais o controlo do comportamento e a manutenção do poder do que a eficácia e competência
<ul style="list-style-type: none"> * Rotina e resistência à inovação * Omissão da dimensão humana e social dos trabalhadores enquanto personagens activas de uma organização 			

Baseado em: Carreira e Sequeira (2002) ; Ferreira *et al* (2001); Sousa (1990).

Qualquer uma destas abordagens tenta desenvolver um modelo ideal que sirva de base ao funcionamento das organizações, através da determinação de um conjunto de princípios, funções, regras e procedimentos padronizados com vista à optimização de sistemas fechados.

Ferreira *et al* (2001:26) argumentam que embora haja diferenças entre os autores clássicos subsistem traços comuns (...) *para Taylor, Fayol e Webber, as organizações deveriam ser um espaço de standardização, de hierarquização e de especialização na execução das tarefas, como também de uma racionalidade comportamental prescrita por regras, regulamentos e uma autoridade formal.*”

Tendo em conta as desvantagens que as Teorias Clássicas apresentam, a dimensão pessoal dos trabalhadores não é incluída como um elemento do sistema, segundo Sousa (1990:39) “*o indivíduo é visto como um mero complemento da «máquina» com que trabalha*”, deste modo seria pouco provável encontrar qualquer referência à importância da *satisfação profissional* dos trabalhadores. No entanto, Ferreira e Friedländer (2007) argumentam que na Teoria de Taylor havia uma vaga referência à satisfação dos trabalhadores apenas como uma variável (assente na trilogia entre o desempenho – fadiga - salário) que tinha efeitos sobre a produtividade, não merecendo especial atenção a dimensão individual referente à realização pessoal do trabalhador.

Como contraponto a esta situação surgem no final da década de 30, as abordagens comportamentalistas, sendo a mais antiga e conhecida a Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo (1880-1949), que teve a primazia de colocar a dimensão humana no centro das organizações. Esta teoria antagoniza claramente com as teorias referidas anteriormente e com o pensamento da época, dominado por uma visão positivista baseada em leis imutáveis. No entanto, o contexto em que esta teoria se desenvolve está marcado pela depressão económica e pelo conseqüente agravamento da insatisfação do operariado, situações estas, que impulsionadas pela mobilização dos movimentos sindicalistas² em prol da melhoria das condições dos trabalhadores, vão reforçar a negação da concepção do «*homem-económico*».

² Designadas por labour unions ou trade unions, estas associações seriam o primeiro passo para a criação dos sindicatos no século XIX, inicialmente na Inglaterra e França, espalhando-se depois para o resto da Europa e Estados Unidos. O número de sindicalizados nos EUA aumentou de 2 mil em 1910 para 5 milhões em 1920.

A Teoria das Relações Humanas, destaca o ênfase no factor humano, entendido como uma variável essencial a ter em conta no estudo das organizações, ao afirmar que o homem tem motivações de natureza social e psicológica, assumindo um papel activo em termos de participação e satisfação. Concepção de «homem-social» em que uma das principais motivações é a pertença a um grupo de referência.

As organizações continuam ainda a ser encaradas como sistemas fechados, mas dentro destes começa a existir uma grande dinâmica interna proveniente do sub-sistema social que emerge dentro das organizações, no qual as regras e a conduta de comportamento dos grupos de pertença poderão ou não coincidir com os padrões da organização. É atribuída importância à dimensão pessoal da criatividade e da liderança como elemento chave no sucesso do processo produtivo das organizações.

De acordo com Ferreira *et al* (1996), Mayo baseou o seu modelo de análise no pressuposto de que a civilização industrial, herdada dos modelos de gestão das teorias clássicas, assentes numa visão economicista e racional dos seres humanos, tinha conduzido à desintegração social e à destruição psíquica do ser humano e das formas de socialização grupal e comunitária.

Deste modo direccionou os seus estudos para a análise dos comportamentos sociais de tipo informal que existem nas organizações. Conforme sustenta Ferreira *et al.* (1996) os estudos empíricos realizados por Mayo e os seus colaboradores consistiram em experiências realizadas em grandes empresas³, sobre o comportamento humano no contexto do grupo em articulação com o ambiente e mudanças em pontos específicos da vida social grupal, estabelecendo para esse efeito grupos de observação e grupos de controle. Segundo o mesmo autor, em todas essas experiências, valorizavam-se componentes informais como a partilha de sentimentos e o desenvolvimento de motivações centrado na satisfação.

Estes estudos empíricos, conhecidos com a experiência de Hawthorne representam o marco conceptual no aparecimento do conceito de satisfação profissional.

A partir da década de 40, Bertalanfy (1901-1971) desenvolve a Teoria Geral dos Sistemas, que aplicada às diversas áreas do conhecimento científico teve um forte impacto ao nível das organizações, passando estas a serem entendidas como sistemas sociais abertos, compostos por subsistemas dotados de complexidade, em constante evolução e

³ Segundo Ferreira *et al* (1996) “No contexto das grandes empresas dos EUA, A Western Electric Company tinha grandes preocupações com a satisfação e as condições de trabalho. Sem a abertura e colaboração desta empresa a experiência de Hawthorne nunca teria existido”.

adaptação com o fim de funcionar em equilíbrio dinâmico, tendo por base os objectivos que pretende atingir. Um dos subsistemas a considerar é o contexto envolvente e as dinâmicas que interagem a partir dele e com ele.

A visão sistémica contraria as teorias clássicas no sentido em que alerta para a complexidade das organizações e para a necessidade de ter em conta o meio ambiente, as estruturas informais e uma visão global e o distanciamento necessário para analisar o funcionamento no seu todo.

A abordagem sistémica permite-nos uma renovada visão de um sistema complexo, onde existem componentes informais como a satisfação e motivação no trabalho, a capacidade de gestão da imprevisibilidade, anteriormente renegadas pelas teorias clássicas, que não devem agora ser descuradas sob pena de comprometerem o funcionamento, a adaptação e a evolução dos sistemas.

Nos anos 60, emerge a Teoria da Contigência que insiste em refutar o lema de Taylor “*one and only the best way*” defendendo que não existem princípios ideais, cada organização deve ter em conta os seus elementos específicos. Segundo esta teoria as mudanças que ocorrem na sociedade são tão vertiginosas que o importante será adquirir competências e conhecimentos que promovam a adaptação dos indivíduos e das organizações a cada situação, de forma a atingir o equilíbrio, tão necessário à satisfação.

Sob a alçada desta teoria é de salientar que a partir dos anos 80 há por parte das organizações, nomeadamente do sector empresarial um aumento do interesse pelo tema da satisfação, quando estas lançam uma aposta no serviço ao cliente. Deste modo as opiniões e sugestões do cliente constituem a informação necessária para que ocorra a retroacção no funcionamento do sistema com vista à satisfação do cliente.

Chegados à última fase que decorre desde a década de 80 até à actualidade, assistimos a uma crescente importância atribuída à gestão do conhecimento. As organizações modificam-se e surge assim o termo “organizações aprendentes” em que o desenvolvimento do capital humano será a estratégia para o êxito e a eficácia das organizações e para o bem-estar dos cidadãos.

À guisa de conclusão, apresentamos a tabela seguinte (Tabela 2) onde de forma simplificada podemos comprovar a evolução cronológica das teorias que apresentámos.

Tabela 2 - Síntese comparativa das Teorias Organizacionais (Adaptado de Ferreira *et al*, 1996).

TEORIAS ORGANIZACIONAIS				
Paradigma	Mecanicista	Organicista		
Sistemas	Fechados	Abertos		
Teorias	Clássicas	Relações Humanas	Sistémica	Contingências
Autores	Taylor, Fayol, Webber	Mayo, Lewin Dickson, Roetlisberg	Bertalanfy, Spencer, Parsons	Mintzberg, Pfeffer, Crozier, Friedberg
Ênfase conceptual	<i>Tempo, procedimentos, estrutura formal e regulamentos</i>	<i>Estruturas e relações sociais informais</i>	<i>Organizações como sistemas abertos</i>	<i>Ambiente externo e tecnologia como determinantes organizacionais</i>
Concepção da pessoa	<i>“Homo economicus”</i>	<i>“Homo sociologicus”</i>	<i>Homem funcional</i>	<i>Homem complexo</i>
Eficiência organizacional	Máxima produtividade no trabalho	Máxima satisfação do trabalhador	Equilíbrio interno no funcionamento da organização	Adaptação das estruturas e funções à natureza das situações
Sistema de incentivos	Recompensas salariais e materiais	Afiliação e bom ambiente social	Participação e decisão na organização do trabalho	Realização através da concretização das tarefas e funções

As diferentes teorias apresentadas constituem uma base de referência para a sistematização das principais tendências históricas no âmbito da investigação sobre a satisfação profissional.

3.2. Conceito de satisfação profissional dos docentes

“Identificar o que interessa aos professores, como motivá-los para melhorarem o seu desempenho e aumentar a sua satisfação é, aparentemente, um puzzle complicado, para o qual parece não haver, ainda, solução.”Seco (2002: 103).

O estudo da satisfação profissional dos docentes inicia-se na década de 70 sendo por isso relativamente recente. Inicialmente os estudos sobre esta temática encontravam-se associados à motivação, identidade ou desafios profissionais do docente (Pedro & Peixoto, 2006; Ferreira & Friedländer, 2007). Na década de 80, e atendendo às mudanças que

ocorreram no contexto social dos docentes, as investigações orientam-se no sentido de estabelecerem relações entre a satisfação profissional e o meio envolvente ao indivíduo, nomeadamente em relação à qualidade de vida, saúde-mental e meio familiar, muito provavelmente em virtude do início do processo de democratização e massificação do ensino e o conseqüente aparecimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação dos docentes.

A crescente importância dos estudos que contemplam a satisfação profissional dos docentes apresenta-se pertinente quando se considera a sua influência sobre o comportamento profissional e social do indivíduo. Neste contexto, Ferreira e Friedlander (2007) argumentam “*que a satisfação do professor pode influenciar de maneira directa ou indirecta, positiva ou negativamente, o desenvolvimento do ensino, a sua qualidade e a percepção dos alunos em relação à profissão*” (p.73). Segundo as autoras existe uma relação directa entre o sentimento de (in)satisfação do professor e o desempenho das suas funções, reflectindo-se esta dualidade negativamente ou positivamente nos membros envolvidos no processo de ensino-partilha-aprendizagem.

O conceito de satisfação profissional dos docentes não reúne em si uma opinião consensual, é possível encontrar várias definições de satisfação profissional correspondentes a diferentes quadros de referência utilizados para identificar os factores associados ao constructo.

De acordo com Seco (2002:49) a quantidade de factores e a sua natureza variam de forma considerável de estudo para estudo, o que confere uma perspectiva multidimensional ao conceito de satisfação profissional.

Segundo Alves (1991), a noção de satisfação profissional docente é apresentada, pela generalidade dos especialistas, como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originado por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. Quando tal sentimento e forma de estar dos professores perante a profissão não se verificam, mercê de factores de diversa índole, surgindo, por isso, manifestações de sentido contrário, então estamos na presença da insatisfação.

Os estudos desenvolvidos por Evans (1998) com professores ingleses sobre satisfação, moral e motivação docente apresentam uma conceptualização mais complexa do termo, associando-o ao conforto e realização na profissão.

No trabalho desenvolvido com professores portugueses, Seco (2002) apresenta a satisfação profissional como um sentimento de bem-estar para com o ensino, decorrente do nível de ajustamento entre a actividade profissional, a qual deverá poder ser considerada desafiante, inovadora e variada e as características psicológicas do professor.

Numa tentativa de sistematização das orientações conceptuais relativas à satisfação profissional dos docentes optámos por reunir as diferentes concepções que encontramos na revisão da literatura sobre esta temática: Alves (1991), Zembylas e Papanastasiou (2006), Pedro e Peixoto (2006), Ferreira e Friedlander (2007) e Pedro (2007), para tal adoptámos um critério histórico-evolutivo e o agrupamento de definições por afinidades temáticas (Tabela 3).

Tabela 3- Sistematização das orientações conceptuais em torno do conceito de satisfação profissional dos docentes.

Satisfação profissional dos docentes: ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS	AUTORES	ANO	PERSPECTIVAS
Refere-se a um estado emocional positivo, subjectivo, principalmente associado a recompensas intrínsecas resultantes do trabalho com os alunos	BLASE	1982	A satisfação como estado emocional, sentimentos ou reações afectivas próprias do indivíduo em relação às especificidades do seu trabalho
Reacção afectiva geral do professor à sua profissão	CHAPAMAN e LOWTHER		
Sentimentos dos professores sobre si mesmos em geral	SMILANSKI	1984	
Orientação afectiva da parte dos indivíduos em relação aos papéis ocupacionais que desempenham	LOWTHER	1985	
Combinação de circunstâncias psicológicas e ambientais que permitem que uma pessoa diga verdadeiramente que “estou feliz com o meu emprego”	LESTER	1987	
A ambivalência do conceito manifesta-se numa diversidade de usos: como estado emocional, como atitude, como motivação, como traço da personalidade	GORDILLO	1988	
Cognição ornamentada de componentes afectivas, associada a aspectos como a auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional	BASTOS	1995	
Estado emocional positivo resultante da situação profissional associado às características e tarefas específicas da profissão	GURSEL, SUNBUL, SARI	2002	
Refere-se à relação afectiva de um professor, em relação ao seu papel de ensino, em função da relação percebida entre o que cada um quer do ensino e o que cada um espera que este possa oferecer a um professor.	ZEMBYLAS e PAPANASTASIOU	2006	Satisfação como uma atitude generalizada em relação ao trabalho
Avaliação do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos pessoais e do real contributo da profissão para essa realização	KUMAR e MUTHA	1978	
Situações específicas do seu trabalho docente e as características da própria personalidade	PADRÓN	1985	
É o resultado de uma comparação entre o que faz e o que deveria fazer: à medida que a distância diminui, a satisfação aumenta.	BRÜGGEMAN	1995	

Geralmente a satisfação no trabalho, quando aplicada a outras profissões que não a docente, tem sido relacionada com recompensas intrínsecas e extrínsecas do próprio trabalho realizado. No caso específico da profissão docente Houtte (2006), defende que não existe uma valorização dos factores extrínsecos a nível material, tais como aumento de salários, oportunidade de promoção e segurança no trabalho de tal forma que, para que haja satisfação profissional na profissão docente, “*o professor terá de alicerçar nos factores intrínsecos tais como o tipo de trabalho que desenvolve e o contacto com os seus alunos*” (p.248).

Seco (2002) partilha a mesma opinião e cita diversos autores nacionais (Nunes,1984; Braga da Cruz *et al*, 1988; Alves,1991; Jesus, 1996; Moreno,1998) e estrangeiros (Watson *et al* 1991; Amabile *et al*,1994; Esteve, 1995) que têm vindo a salientar a importância da actividade docente ser desempenhada pela satisfação que a sua própria realização permite obter, atribuindo assim uma maior relevância aos incentivos intrínsecos para a satisfação profissional dos professores.

Neste estudo entendemos o conceito de satisfação no trabalho de acordo com a perspectiva de Locke, citado por Rodriguez (2002:4) o qual refere-se à satisfação no trabalho como “*um estado emocional positivo e agradável*”.

As investigações realizadas tendo a satisfação docente como tema de trabalho têm revelado uma gradual e significativa redução da mesma.

De acordo com Alves (1991) os estudos realizados nos EUA por Fuller e Miskel nos anos setenta, vieram provar que cerca de 89% dos professores participantes no estudo afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a sua profissão. No início da década de oitenta, as investigações desenvolvidas revelavam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman, 1980, cit. por Alves 1991).

No que diz respeito à realidade portuguesa, Pedro e Peixoto (2006) referem que os estudos realizados por Prick (1989) e mais tarde complementados por Pinto, Lima e Silva (2003) com professores de vários países da Europa, concluíram que de todas as nacionalidades, os professores portugueses, em especial os mais novos, foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Numa perspectiva inversa os estudos referentes à insatisfação profissional, ao descontentamento e mal estar docente têm vindo a aumentar. Esteve (1992) alerta para as consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores no que se refere à sua influência na prática educativa.

3.3. Modelos teóricos centrados na satisfação profissional

Apesar dos estudos sobre a satisfação profissional estarem associados a uma certa ambiguidade terminológica e conceptual, têm sido diversas as teorias desenvolvidas para a explicação da satisfação profissional. De acordo com Seco (2002), grande parte destas teorias estão relacionadas com as teorias da motivação no trabalho, pelo que de acordo com Locke (1976, cit. por Seco, 2002) as teorias foram agrupadas em duas grandes categorias:

- As teorias dos conteúdos, que focalizam a compreensão dos factores intrínsecos ao indivíduo e pretendem especificar as necessidades ou os valores que este pretende alcançar de forma a sentir-se realizado no seu trabalho. Enquadram-se nesta categoria a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1954) e a teoria dos dois factores de Herzberg *et al* (1959).
- As teorias processuais, segundo as quais *“a satisfação profissional dever ser perspectivada como uma resposta emocional agradável, resultante da percepção que o indivíduo tem de que o trabalho que desempenha permite a concretização dos seus valores profissionais mais importantes”* (Seco, 2002:16). É uma teoria que se debruça mais sobre a forma *“como se exprime a motivação”*. Enquadram-se nesta categoria, a teoria das expectativas de Vroom (1964), as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho (Hackman & Oldham, 1975) e a teoria da adaptação ao trabalho (Dawis & Lofquist, 1984).

No nosso trabalho iremos apresentar as linhas gerais sobre a Teoria dos dois factores de Herzberg, dado ser a que revela uma maior aproximação ao estudo da satisfação profissional dos docentes.

3.4. Teoria dos Dois Factores de Herzberg

A teoria dos dois factores de Herzberg, também designada por teoria dos factores higiénicos e motivadores, é consensualmente referida como sendo a que melhor se aplica aos estudos sobre a satisfação profissional (Barros *et al*, 1991; Evans, 1998; Alves, 1991; Jesus, 1996; Santos, 1996; Leach e Westbrook, 2000).

Herzberg desenvolveu a sua teoria com base num estudo desenvolvido em 1959, com uma amostra constituída por duzentos engenheiros e contabilistas de nove empresas que trabalhavam em Pittsburg. Utilizando a técnica da entrevista, através do

registro dos incidentes críticos foi-lhes pedido que descrevessem, com detalhe situações em que se sentiram muito satisfeitos e outras em que se sentiram muito insatisfeitos no exercício da sua profissão. As respostas foram agrupadas em categorias e observaram-se as respectivas frequências.

Na análise das respostas, o autor verificou que alguns factores estavam associados a uma elevada satisfação, tais como: a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e a possibilidade de progressão na carreira. Estes factores estão relacionados com os aspectos intrínsecos do trabalho e por esse motivo foram designados por factores *motivadores* ou de *conteúdo*. De acordo com Jesus (1996), estes factores “*aparecem frequentemente quando os sujeitos são questionados sobre a sua satisfação profissional, mas poucas vezes quando os sujeitos justificam a sua insatisfação profissional*” (p.55).

Por outro lado, relativamente aos resultados relacionados com a insatisfação no trabalho, os factores que obtiveram uma maior frequência foram: a política, as estratégias de administração da empresa, o estilo de chefia, o salário, as relações interpessoais e as condições de trabalho. Estes factores, são designados por factores *higiénicos* ou de *contexto* por estarem relacionados com o contexto de trabalho ou com aspectos extrínsecos.

Como resultado deste estudo, Herzberg (1966, cit. por Alcobia, 2001) define “*a satisfação profissional de acordo com um conjunto de variáveis relacionadas com o trabalho, porém não a considerando como parte de um contínuo que vai de muito insatisfeito a muito satisfeito*” (p.292).

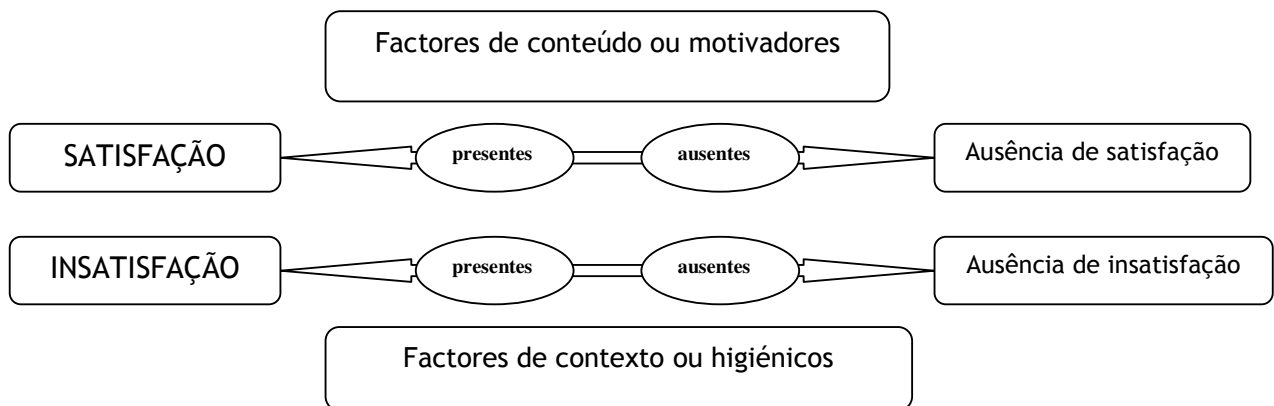


Figura 2 - Teoria dos factores higiénicos e motivadores de Herzberg.

Na Figura 2 encontra-se esquematizado o modelo teórico da relação entre os factores, o que configura o postulado da independência entre factores de satisfação e de insatisfação. Podemos observar que os factores de conteúdo contribuem para a existência, ou não, da satisfação no trabalho. Em contrapartida, os factores de contexto produzem insatisfação ou contribuem para que a insatisfação não se manifeste.

Seco (2002) e Jesus (1996) referem que Herzberg teve maior dificuldade em classificar o factor salário. No entanto acabou por considerá-lo como factor de conteúdo uma vez que, segundo esta teoria, os factores de conteúdo têm um carácter preventivo em relação à insatisfação. Deste modo, um salário elevado apenas pode contribuir para que um indivíduo não se sinta insatisfeito na sua profissão, mas não garante a sua satisfação duradoura.

Apesar de Herzberg não ter aplicado a sua teoria à profissão docente houve outros que o fizeram. Sergiovan (1967, cit. por Trigo Santos, 1996) foi um dos autores que aplicou a teoria e metodologia a professores americanos, tendo concluído que as tendências manifestadas nos resultados confirmavam o que Herzberg havia postulado, ou seja, a satisfação dos professores derivava de factores intrínsecos à docência e o descontentamento estava relacionado com factores extrínsecos referentes às condições de trabalho. Estudos efectuados posteriormente com professores de outras nacionalidades corroboraram a teoria dual de Herzberg.

No entanto, segundo a perspectiva de vários autores a teoria de Herzberg desencadeou numerosas críticas e controvérsias. Enquanto que grande parte das investigações realizadas com docentes confirmam os seus resultados, em contrapartida também são muitos os estudos que apresentam dúvidas sobre a eficácia desta teoria, atribuindo-lhe um carácter demasiado rígido e determinístico, do qual decorrem alguns problemas como por exemplo, a dificuldade e subjectividade implicada na classificação de um factor em higiénico ou motivador.

Apesar das críticas, esta teoria é reconhecida como o maior contributo para a compreensão e conhecimento da natureza da satisfação profissional em contextos relacionados com o domínio empresarial e industrial, pelo que a sua aplicação no campo da educação deve ser cautelosa, servindo mais para distinguir entre os “professores higiénicos” e os “professores motivacionais”.

3.5. Factores intervenientes na satisfação profissional dos docentes.

Rodriguez (2002) destaca os contributos de Locke (1976) no sentido em que este autor defende que o sentimento em relação ao trabalho pode ser generalizado ou global visto que reúne todos os aspectos relacionados com o trabalho, no entanto ressalva que o sentimento de satisfação ou bem-estar pode estar relacionado com alguns dos aspectos ou facetas do trabalho, pelo que será legítimo considerar a “satisfação laboral por facetas”.

Na escolha dos factores a considerar, tivemos em conta a extensa revisão bibliográfica de Locke (1976, cit. por Seco, 2002) que considerava como factores conducentes à satisfação profissional os seguintes: 1) trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito; 2), interesse pessoal no trabalho realizado; 3) actividade não muito desgastante fisicamente; 4) desempenho recompensado de forma justa e objectiva de acordo com as aspirações do indivíduo; 5) condições de trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objectivos profissionais; 6) uma alta auto-estima por parte do trabalhador; 7) relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo.

No entanto, dada a perspectiva multidimensional do conceito de satisfação profissional dos docentes, o número e a natureza dos factores variam em função do quadro teórico traçado para cada investigação.

Sendo assim, tendo em conta que o estudo da satisfação profissional do docente em relação a uma área disciplinar que habitualmente não é a sua, difere do estudo geral da satisfação do professor para com a sua profissão, e atendendo a que a satisfação é um conceito que aparece frequentemente associado à motivação, importa considerar o que Jesus (1996:47) refere “(...) *a maior parte das medidas identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à actividade docente*”.

Entre os incentivos intrínsecos defendidos por vários autores (citados em Jesus, 1996), contam-se o orgulho no trabalho, o sentido de eficácia pessoal, o aumento das responsabilidades profissionais, a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o enriquecimento das tarefas, o reconhecimento pelos directores, colegas, pais e alunos, o apoio ou suporte social e as oportunidades para progressão na carreira.

Deste modo, as entrevistas exploratórias e as leituras por nós efectuadas foram determinantes na escolha dos factores que se encontram implicados na satisfação do professor em relação às práticas desenvolvidas na disciplina de Área de Projecto, estes estão relacionados especificamente com: as condições de trabalho, o reconhecimento, o relacionamento interpessoal, o apoio institucional, e a natureza do próprio trabalho.

Assim, passaremos de seguida a analisar cada um dos factores mencionados:

Condições de trabalho

Definir exactamente o que se entende por condições de trabalho é uma tarefa complexa dada que este conceito é, segundo Seco (2002), utilizado, de uma forma excessivamente ampla e, por vezes pouco específica. Deprendemos então que está dependente do contexto a que se refere.

No que se refere ao contexto da actividade docente, até há pouco tempo era frequente os meios de comunicação social associarem às escolas uma imagem de um espaço pouco confortável.

Em Portugal, Braga da Cruz *et al* (1988) verificam que em relação às condições de trabalho a maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Sendo os aspectos mais referenciados “*a insuficiência dos espaços, a desadequação dos equipamentos, a inadequação do número de alunos à dimensão da escola e a insuficiência do pessoal auxiliar*” (p.1236). Outros estudos, na perspectiva de Seco (2002), apelam para a urgência da sua melhoria, dado que grande parte das vezes as condições de trabalho não permitem concretizar aquilo que teoricamente seria mais correcto implementar na prática pedagógica.

No entanto, no contexto das actuais políticas educativas tem-se registado um aumento considerável do investimento na modernização das escolas, sendo disso uma evidência o actual Plano Tecnológico que está a ser implementado na rede escolar nacional. Esperamos que esta medida traga de facto grandes benefícios ao trabalho dos professores e que seja um contributo para a satisfação em relação às práticas educativas.

Reconhecimento

É de todo evidente que qualquer que seja o contexto profissional em que nos situemos a perspectiva do reconhecimento como factor influente na satisfação profissional constitui uma certeza, quer no que concerne à motivação ou regozijo pela

percepção de si que os outros demonstram, sobretudo quando advém dos quadros de chefia ou de colegas cujo trabalho consideramos meritório.

No contexto específico da profissão docente, diversos têm sido os factores, já aludidos anteriormente, que tem contribuído para uma diminuição do prestígio da profissão docente e por inerência do respectivo reconhecimento. De acordo com Locke (1976, cit. por Seco, 2002), “ *o desejo de reconhecimento está nitidamente relacionado com a satisfação da necessidade de auto-estima: os indivíduos com baixa auto-estima dependerão, mais provavelmente, de reconhecimento*” (p. 64).

Para o professor a dimensão do reconhecimento do seu trabalho, quando é favorável constitui um factor de satisfação que deverá motivar o próprio a analisar o trabalho desenvolvido numa perspectiva de desenvolvimento e melhoramento.

Relacionamento interpessoal

Este factor, em situação de trabalho diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma auto-identidade, de relações de cooperação e apoio, sendo estes aspectos factores que poderão contribuir para o aumento da satisfação profissional. Apesar da importância atribuída às relações interpessoais na situação de trabalho, alguns autores têm segundo Seco (2002) realçado a natureza solitária da actividade docente.

Apoio institucional

O apoio institucional para o desempenho das tarefas docentes é apontado pela literatura como sendo de vital importância na satisfação docente.

No que respeita a este factor há que considerá-lo em relação a três níveis: central, regional e local.

A nível central referimo-nos ao Ministério da Educação e à verticalidade unilateral da sua actuação “top-down”, através de documentos normativos que regulam todo o sistema de ensino, desde alterações curriculares, regulamentação de concursos, orientações organizacionais e didáctico-pedagógicas, constituem alguns exemplos do que é determinado sem auscultar a opinião dos professores. De acordo com Alves (1991), “*É manifestamente, na submissão do professor à imposição e orientações das instâncias superiores, por ele reconhecidas como pouco acertadas, por vezes, que a insatisfação surge*”(p. 70).

Outro dos aspectos que se encontra incluído neste factor e provoca grande insatisfação é segundo Martins (2006) a mobilidade geográfica dos professores e a situação desesperante das colocações, no início da carreira.

De uma maneira geral os docentes atribuem maior importância a este factor no próprio local de trabalho, nomeadamente no apoio que o órgão de gestão lhes proporciona na satisfação das necessidades no contexto das condições de trabalho.

Natureza do próprio trabalho

No que diz respeito à actividade docente, os estudos realizados em Portugal por Jesus (1996) e o Relatório de Braga da Cruz *et al* (1998) apontam para os incentivos intrínsecos à natureza do trabalho desenvolvido na actividade docente, nomeadamente os que decorrem do processo de ensino-aprendizagem, como os factores de maior peso na determinação da satisfação profissional.

De acordo com Seco (2002) as características intrínsecas ao trabalho, que contribuem para a satisfação profissional na actividade docente são:

1. a natureza interessante do trabalho;
2. a diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo;
3. a importância da relação com os alunos;
4. o grau de autonomia percebido;
5. o sentido de responsabilização e de realização;
6. o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho;
7. a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens;
8. o envolvimento nas tomadas de decisão.

Segundo a mesma autora, apesar de, as componentes do trabalho mencionadas anteriormente serem conceptualmente diferentes, partilham uma característica comum: perspectivam-no como um trabalho mentalmente interessante e desafiante.

Consideramos que este factor é pertinente, na perspectiva de que a AP surge como um tempo lectivo inserido no horário do professor e no qual poderá eventualmente desenvolver outro tipo de trabalho diferente daquele que é habitual na sua área de especialização.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

No sentido de compreender as alterações que o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, introduziu no currículo do Ensino Básico e com o objectivo de contextualizar o aparecimento da área curricular não disciplinar - Área de Projecto, sobre a qual incide o nosso trabalho, importa situar o contexto das políticas curriculares e referenciar as fases que precederam a implementação dos princípios da Reorganização Curricular, sendo de ressaltar a visão interdisciplinar à luz da qual se pretende desenvolver o currículo do ensino básico.

1. A situação educativa em Portugal após 1974

A evolução do sistema de ensino em Portugal teve como marco histórico a mudança do regime político em Abril de 1974. Até esta data o ensino em Portugal estava isolado de qualquer análise e contestação devido ao que Benavente (2001) refere como tendo sido as “*opções políticas do «Estado Novo», que durante cerca de 50 anos (1926 a 1974) manteve Portugal fora dos processos que marcaram a Europa*”, e que ainda hoje tem consequências, sendo estas notórias quando se recorre a comparações entre os indicadores da qualidade educativa em Portugal e os outros países da União Europeia.

“O déficite educativo português tem a ver, em grande parte, com as opções do «Estado Novo», regime autoritário que dominou o país entre 1926 e 1974, data da revolução dos «cravos», e que considerava a educação e a cultura um «perigo» para o povo. Debates na Assembleia Nacional, nos anos 30, revelam argumentos contrários à alfabetização, questionando: «aprender a ler, para quê? Para lerem panfletos e ideias erradas?»”(Benavente, 2001).

Depois de 1974 a preocupação com a educação foi sendo uma constante dos sucessivos governos constitucionais. Após a euforia da “liberdade conquistada” esta preocupação traduziu-se num reforço do investimento em educação tendo-se materializado na aplicação de medidas estruturais e de intervenção, favoráveis ao desenvolvimento do sistema educativo, nomeadamente, através de políticas de democratização do acesso à educação e do prolongamento da escolaridade obrigatória, bem como acções de alfabetização e de educação de adultos. No entanto, estas eram desprovidas de um plano de articulação estratégico a longo prazo. Neste sentido, Benavente (2004) afirma que “*o país viveu a construção da democracia com múltiplas*

contradições, e as equipas que se sucederam no Ministério da Educação procuravam respostas imediatas para os numerosos problemas, sem projectos a longo prazo nem dinâmicas de mudança sustentadas.”

A principal causa associada a esta falta de visão e articulação a longo prazo estava directamente relacionada com a mudança dos sucessivos governos. Cada maioria, desenvolvia novas reformas e medidas que estavam centradas apenas num propósito isolado, ou seja, ora incidiam nas estruturas, nos conteúdos, nas modalidades de avaliação, na gestão das escolas, ou no acesso ao ensino superior entre outros aspectos.

Decorrente de toda esta série de medidas sem comprometimento entre si, Campos (*in* Pires, 1987:6) refere que à medida que iam surgindo novas reformas “*aprofundou-se a consciência da necessidade de ser aprovada uma nova lei de bases do sistema educativo, não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo”*.

O ano de 1986 é um ano de viragem no panorama educativo português, marcado pelos desafios da recente adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que define as finalidades do sistema, os seus objectivos e a sua arquitectura, cujo âmbito e disposições legais enquadram-se, segundo Pires (1987), nos três sectores constitucionalmente prescritos: o *desenvolvimento global da personalidade*, o *progresso social* e a *democratização da sociedade*.

A Lei de Bases passa a ser considerada o movimento central que deu início ao processo reformista da educação em Portugal. Só então se tornou obrigatória a escolaridade básica de nove anos, sendo este dado, revelador da situação educativa portuguesa, que entra nos anos noventa sem que a escolaridade de nove anos seja efectiva para todas as crianças e com elevados índices de abandono e de insucesso escolar⁴.

A partir de então os sucessivos Governos passaram a incluir os temas da educação nos seus discursos como uma das prioridades para desenvolvimento do país,

⁴ A título de exemplo, na Suécia a escolaridade obrigatória foi um dos passos da reforma iniciada nos anos 60.

foi o caso do XIII Governo Constitucional que adoptou como slogan de campanha eleitoral a frase “educação uma paixão”. Os discursos políticos proferidos assentavam na ideia chave de que *“a educação para todos está na primeira linha da nossa acção, com responsabilidades concretas cometidas ao Estado e à sociedade, ao lado da consagração de uma liberdade que favoreça a autonomia e o pluralismo, pedras angulares da democracia”* (Martins, 2000).

Com esta nova visão da questão educativa como um “assunto de todos”, em 1996 o Ministério da Educação elaborou o documento do «Pacto Educativo», entendido como um plano estratégico para ultrapassar o atraso educativo português. Centrando-se em princípios gerais, objectivos estratégicos e compromissos para a acção, apelava à participação de toda a sociedade através da criação de parcerias⁵.

Foi assim lançado o desafio para o debate público sobre o sistema educativo, com o intuito de assumir a mudança através de alterações progressivas, centradas nas escolas e nas comunidades, nesta intenção, as políticas do governo demonstram uma vaga ideia da necessidade de promover a descentralização e adequar o sistema de ensino à realidade de cada contexto.

No entanto, por motivos de mudança política, o Pacto Educativo, acabou por não corresponder ao que tinha sido determinado, e não evitou rupturas e descontinuidades nas políticas educativas.

Constata-se que, em termos políticos, em Portugal, a prioridade em relação às questões educativas é apanágio do discurso, e do ponto de vista prático não é muito aliciente por um lado comporta interesses muito divergentes por parte dos diversos partidos políticos o que se traduz em dificuldades para tomar decisões consensuais, e, por outro lado, a opinião pública, aguçada pela comunicação social, exige soluções com visibilidade imediata. Resulta assim que, o tempo necessário para que se verifiquem mudanças educativas difere muito do tempo político de cada governo o que dificulta acções concretas e harmoniosas.

⁵ Entre os parceiros estavam vários ministérios (e serviços públicos), associações, órgãos do poder local, direcções das escolas, sindicatos, organizações não governamentais, sociedades científicas e profissionais, fundações e individualidades do mundo cultural, científico e económico.

2. O Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”

Ainda no decurso de 1996, e no contexto da política educativa, afirmava-se que a Educação Básica carecia de maior atenção, a forma como estava organizada, não conseguia dar resposta à complexidade das situações e à diversidade de problemas que as escolas e os seus actores enfrentavam: a extensão e rigidez dos programas curriculares, a insuficiência das aprendizagens essenciais, a insuficiente autonomia atribuída aos professores e às escolas e a insuficiente interacção do currículo escolar com os seus contextos envolventes na definição das aprendizagens e projectos de trabalho significativos em cada escola. Tornava-se necessário questionar o insucesso da reforma curricular enquadrada, em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e orientada pelo Decreto-Lei nº 286/89.

Foi neste contexto que o Ministério da Educação através do Departamento de Educação Básica lançou o Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas, dando corpo às propostas do Pacto Educativo para o Futuro, nomeadamente no que se refere ao seu objectivo estratégico “ *3.6 Garantir a universalização da educação básica de qualidade*”.

O Projecto de Reflexão situa-se assim no plano de uma política global com o intuito de promover a melhoria geral da oferta educativa e da sua operacionalização nas escolas, assente numa convergência de actuações baseadas numa abordagem sistémica e articulada dos vários níveis de escolaridade, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Este projecto representa uma proposta inovadora e impulsionadora da mudança do nosso sistema de ensino o que despoletou uma enorme expectativa.

Decorrente desta iniciativa, tem início um vasto processo de audição, debate e reflexão sobre o currículo da educação básica, as suas finalidades e gestão, envolvendo professores e escolas, autores de programas das disciplinas, investigadores e instituições de formação de professores com o propósito de envolver todos os intervenientes no processo educativo, de forma a definir medidas e estratégias capazes de melhorar a qualidade deste nível de ensino.

Numa primeira fase, foi solicitado aos professores que fizessem uma análise sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas suas escolas de forma a que os mesmos pudessem identificar e propor alterações no plano curricular. Para tal, o Departamento do Ensino Básico enviou às escolas quatro documentos

orientadores sobre as temáticas que deveriam ser analisadas: *Gestão Curricular - Linhas Orientadoras*; *Perfil de Competências dos alunos à saída do Ensino Básico*; *Aprendizagens/ Aquisições Nucleares comuns*, e um dossier de apoio à reflexão e formação dos professores em gestão curricular diferenciada. Juntamente com esta medida disponibilizou elementos do Departamento de Educação Básica (DEB) para acompanharem este processo em algumas escolas em determinados momentos. A partir das reflexões produzidas foi elaborado o relatório que foi enviado às escolas em Setembro de 1997.

Numa fase posterior, solicitou-se aos professores que reflectissem sobre o relatório no sentido de identificarem o que consideravam importante e que deveria constituir o núcleo central das aprendizagens de forma a contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos activos e intervenientes numa sociedade democrática.

A análise das reflexões finais do relatório, identificam um certo número de tendências e pontos críticos relativos à resposta dos docentes, escola e comunidade face à gestão flexível do currículo do ensino básico, onde realçam o facto de não ter havido um claro entendimento das finalidades deste processo sobretudo no que se referia à pertinência e efeitos da flexibilidade curricular evidenciando os docentes segundo Bettencourt e Pinto (2007) uma certa exterioridade sobre o modo de gerir o currículo de forma flexível, tal facto poderá ser justificado com o que Roldão (1999:19) afirma “*ao longo do percurso profissional dos docentes não lhes foi socialmente pedido que assumissem o papel de optar sobre o que a escola deve ou não fazer e como*”.

Este tipo de considerações leva os autores do relatório a recomendarem a continuação do processo de reflexão participada no ano lectivo de 1997/1998. O Departamento de Educação Básica, lança assim um renovado desafio que designará por projecto da Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo despacho n.º 4849/97 (2ª série), de 30 de Julho, e enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

3. Gestão flexível do currículo

O lançamento deste projecto é feito por convite às escolas, para apresentação de projectos inovadores, respeitando as directrizes emanadas da Administração Central. As

escolas que aderiram⁶, têm a possibilidade de construir e gerir o currículo de acordo com os seus contextos e numa perspectiva de autonomia. A recolha e sistematização das experiências realizadas e posterior divulgação⁷, contribuem assim para a construção das medidas que mais tarde viriam a ser implementadas através da Reorganização Curricular e que mais à frente explicitaremos.

Este projecto assenta essencialmente numa visão estratégica e articulada do ensino básico onde se pretende uma relação intrínseca entre as dimensões que configuram o sistema: currículo e avaliação, autonomia e organização escolar e ainda a formação dos professores, será talvez esta última dimensão que na opinião de Alonso *et al* (2001) marca a diferença nas propostas de inovação que a Gestão Flexível do Currículo tem colocado às escolas.

O Departamento do Ensino Básico (DEB) lançou uma série de medidas que visaram o apoio às escolas e docentes, desde a organização de encontros em vários pontos do país, a acções de formação e de divulgação de boas práticas.

Estavam assim criadas as condições no sentido de promover a mudança gradual das práticas de gestão curricular, com o objectivo de melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, e sobretudo assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender mais e de forma mais significativa.

Em termos de política educativa, os objectivos definidos para este projecto pretendiam:

- “Contribuir para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- Promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais;
- Proporcionar aos alunos uma diversidade de percursos de aprendizagem garantindo a coerência entre os objectivos estabelecidos e as competências a desenvolver;
- Estimular a concepção de estratégias/actividades diversificadas que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens inter e intra-disciplinares,

⁶ No primeiro ano aderiram à experiência dez escolas, número que foi progressivamente aumentando até um total de 184 escolas participantes no ano lectivo de 2001/2002.

⁷ As experiências recolhidas encontram-se compiladas na publicação Gestão Flexível do Currículo. Escolas partilham experiências. Lisboa. DEB, 2001.

numa perspectiva de desenvolvimento das competências de saída do ensino básico;

- Incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;
- Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;
- Favorecer uma maior interacção entre os diversos parceiros da comunidade educativa na concepção e realização do projecto educativo da escola;
- Contribuir para uma avaliação contínua e reguladora que equacione os objectivos propostos, as aprendizagens efectuadas e as competências desenvolvidas, tendo em conta alunos, professores e encarregados de educação;
- Criar novos espaços curriculares não disciplinares que favoreçam a articulação dos diversos saberes e a realização de aprendizagens significativas;
- Encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares e, em particular, dos trabalhos de casa, questionando os factores de desigualdade e as responsabilidades que efectivamente cabem à escola” (DEB, 1999: 6-8).

A necessidade de repensar o papel do professor na construção do currículo acompanha todo este processo e adquire um significado mais amplo ao pensarmos que a aposta na inovação e a mudança estrutural implicada, só pode ter efeitos se os professores assumirem uma atitude reflexiva e crítica, Roldão e Marques (1999:19) confirmam esta afirmação quando referem “...*trata-se afinal de passarmos a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e tornarmo-nos cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser nossas*”.

As escolas envolvidas construíram projectos de gestão curricular com base na flexibilidade e na procura de respostas adequadas aos alunos e contextos concretos com que os professores trabalham diariamente. Uma premissa que se impôs para a concretização deste objectivo foi segundo Abrantes (2001), o “*reforço do trabalho colaborativo entre os professores*” o que se traduziu numa intensificação do trabalho docente sem que na prática tenham sido criadas as condições necessárias em todas as escolas do país, tais como a organização das equipas pedagógicas e a definição de tempos comuns de trabalho no horário dos professores.

Alonso *et al* (2001) no parecer que elaboraram sobre o PGFC (Projecto de Gestão Flexível do currículo) alertam que deve ser dada “*atenção ao problema da intensificação do trabalho docente que pode levar à desmotivação, stress, frustração e ao afastamento dos profissionais mais inovadores que assumem grande parte da carga de trabalho*”(p. 66).

No mesmo parecer os autores, referem que na globalidade é feita uma apreciação positiva da filosofia que enquadra este projecto, considerando-o como inovador devido a vários motivos dos quais destacamos os seguintes:

- o facto de pela primeira vez o currículo ser objecto de questionamento por parte dos professores, numa perspectiva descentralizada e crítica, ou seja os professores passam de “consumidores” do currículo a “decisores”, conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível;
- a centralização das propostas de inovação no campo da diversificação de estratégias de aprendizagem, que possibilitem a educação para todos os alunos;
- a opção por uma visão sistémica e articulada que compreende a interacção entre as dimensões organizacionais, curriculares e formativas;
- a adequação e flexibilização do currículo aos diversos contextos.

O *Parecer sobre a Gestão Flexível do Currículo* inclui também uma análise ao Decreto- Lei n.º 6/2001, à qual faremos referência no ponto 4 deste capítulo, por ser o documento aglutinador que marca a fase final do Projecto da Gestão Flexível do Currículo e o início de uma nova etapa que enquadra a Reorganização Curricular entendida como uma mudança de paradigma no sistema de ensino português.

4. Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações pedagógicas

...a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. (Dec-Lei n.º6/2001)

A reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da

gestão curricular do ensino básico, preconizando um conjunto de aprendizagens, competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo deste nível de ensino, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Este decreto vem deste modo institucionalizar a liberdade conferida às escolas de adaptar a estrutura curricular definida a nível nacional, aos diferentes contextos das escolas, sendo no ano lectivo de 2001/2002 aplicado ao 1º e 2º ciclos e nos anos seguintes ao 3º ciclo⁸.

A partir da leitura e análise do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e numa publicação do Departamento da Educação Básica (Abrantes, 2001), destinada a esclarecer e apoiar o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, são apresentados em seguida, os princípios e medidas orientadoras da mudança das práticas curriculares a promover nas escolas, assim como as implicações no plano da sua organização pedagógica. Optámos por destacar em cada um deles apenas as informações que considerámos mais pertinentes e que de certo modo se referem às perspectivas em relação ao trabalho dos professores, que certamente terão repercussões no seu nível de satisfação profissional.

Os princípios são relativos ao currículo e avaliação:

a) Concepção flexível de currículo e práticas de gestão curricular

O currículo diz respeito ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, estabelecendo o modo como se organizam, o lugar que ocupam e o papel que desempenham no percurso escolar. Num outro nível, está associado ao modo como o **professor orienta e organiza** efectivamente o processo de ensino-aprendizagem e às tarefas que propõe aos seus alunos.

A grande ruptura em relação ao conceito de currículo é que o seu desenvolvimento deixa de ser compartimentado em disciplinas e listas de conteúdos a ensinar no decurso das aulas. O **professor no exercício da sua autonomia**, em conjunto com a escola, organiza-o segundo três conceitos fundamentais no espírito desta reorganização: “*diferenciação, adequação e flexibilização*” (DEB, 2001:43). A diferenciação e adequação constituem as grandes apostas para a promoção do sucesso escolar.

⁸ Em 2002/2003 para o 7º ano, 2003/2004 para o 8º ano e em 2004/2005 para o 9º ano.

Neste sentido os **professores são considerados profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuram soluções adequadas** para os resolver no quadro das orientações nacionais.

Estas perspectivas representam um grande desafio e não nos podemos esquecer que as mudanças implicadas ocorrem lenta e progressivamente. Trata-se de lidar com problemas complexos, relacionados, por um lado, com a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores e, por outro, com a criação de condições que lhes possibilitem assumir tal protagonismo na gestão do currículo.

A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a **responsabilização na procura das estratégias adequadas** a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa.

b) Um currículo nacional baseado em competências e experiências educativas

Perspectiva-se uma concepção de currículo que não se identifica com um modelo técnico-instrumental onde o conhecimento memorizado surge isolado de elementos de compreensão fundamentais para a resolução de problemas. O currículo nacional entende-se assim como “*associado à definição de orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram*” (DEB, 2001:44).

São por isso definidas competências essenciais, transversais e específicas das várias disciplinas e seleccionados os tipos de experiências de aprendizagem fundamentais tendo em conta o perfil de saída do aluno no final do ensino básico.

A noção de competência não pretende substituir a designação de *objectivos mínimos* pretende sim, ser uma abordagem mais ampla que integra no seu domínio, uma interactividade entre conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo gerar situações de maior ou menor complexidade.

A concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes percursos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas, para tal os **professores devem apostar na diversificação das estratégias** como um dos aspectos a privilegiar.

De destacar que numa primeira fase deste processo, a reorganização curricular não incidiu na alteração dos programas, sendo esta perspectivada a longo prazo, “*Naturalmente, as competências e experiências de aprendizagem consideradas essenciais, a nível nacional, constituirão uma referência à luz da qual os programas devem ser interpretados*” (idem, 2001:45).

Acreditava-se que, numa fase posterior, entendida de maior estabilidade, os programas seriam então ajustados aos princípios da Reorganização Curricular, de forma a que constituíssem um instrumento orientador das opções curriculares, o que não veio a acontecer por motivos de mudança política, tendo-se, segundo Roldão (2007 b), devido a este motivo, verificado uma paralisação de todo o processo previsto inicialmente.

c) Uma perspectiva integrada de currículo e avaliação

Tradicionalmente o currículo e a avaliação têm sido tratados como dois sistemas separados quer no plano das medidas legislativas quer no plano das práticas pedagógicas. Na Reorganização Curricular adopta-se uma posição que considera o currículo e a avaliação como componentes integradas do mesmo sistema. A avaliação deve assumir um carácter essencialmente formativo.

Também neste princípio se impõe um **acréscimo no trabalho e na responsabilidade dos professores**, inerente à necessidade de flexibilizar e adequar os modos e os instrumentos de avaliação, à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à diversidade de alunos.

Introduz-se também a avaliação externa através de provas nacionais de aferição, como factor promotor da confiança no sistema, fornecendo informação relevante às Escolas, aos Professores e ao Sistema Educativo.

d) O papel fundamental da escola e dos professores na gestão do currículo

À luz da Reorganização Curricular, a escola e os professores assumem um papel central de decisores na organização e gestão curricular.

A escola no âmbito da sua autonomia e de acordo com as orientações estabelecidas a nível nacional constrói o seu Projecto Curricular, o qual constitui uma componente fundamental do Projecto Educativo. A tomada de decisões que implica a concepção e realização daquele Projecto é orientada pela análise das situações e dos problemas reais, das prioridades estabelecidas pela escola para a sua acção e da apreciação dos recursos humanos e materiais que pode disponibilizar.

Num outro nível, cabe ao conjunto dos **professores (conselho de turma) a responsabilidade directa da organização e desenvolvimento do processo de ensino-partilha-aprendizagem com os alunos**, consubstanciado no Projecto Curricular de Turma, sendo este um elemento central na gestão do currículo.

É a este nível, da turma, que a articulação e a coerência entre as diversas áreas disciplinares e não disciplinares se pode concretizar através de experiências de aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do currículo.

Este princípio que temos vindo a descrever é decisivo para o sucesso das mudanças que o processo da Reorganização Curricular pretende – **reforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar – através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos professores** e órgãos de gestão pedagógica na tomada de decisões e na realização de um trabalho com sentido com os seus alunos.

e) A importância da natureza das actividades de aprendizagem

Construir aprendizagens significativas para os alunos é o objectivo principal da acção educativa da escola. Na escola, não basta adquirir conhecimentos é necessário compreendê-los, dar-lhes sentido e saber usar na prática o que se aprende na teoria, assim como desenvolver o gosto pelo conhecimento e conquistar de forma gradual a autonomia no processo de aprendizagem.

Este interesse requer uma reflexão sobre a natureza das actividades de aprendizagem realizadas pelos alunos na escola, deste modo e numa perspectiva sistémica, **os professores seleccionam as actividades através da conjugação dos vários elementos** (competências a desenvolver, modos de operacionalização, interesses dos alunos, contexto local, recursos disponíveis) no sentido de desenvolver as atitudes favoráveis à experimentação e à reflexão dos nossos alunos.

As actividades devem ser diversificadas no sentido de constituírem reais oportunidades para o trabalho com toda a turma, em pequenos grupos e individualmente, o que vem justificar a mudança dos tempos lectivos de 50 minutos para 90 minutos.

De acordo com o documento produzido pelo DEB (2001:50) “*O trabalho prático, o uso de materiais, as actividades de natureza exploratória, experimental e investigativa – e, neste contexto, a utilização das tecnologias de informação e comunicação – desempenham um papel decisivo na aprendizagem*”. As dimensões aqui destacadas vão ao encontro de um sistema de ensino baseado em competências.

Os princípios que foram explicitados apresentam-se como meio de garantir uma educação de base para todos. Ao longo de todo este processo de clarificação dos princípios e do papel dos professores no âmbito de cada um, destacamos a identidade e profissionalidade docente como a alavanca para a mudança que se perspectiva na organização aprendente em que se inscrevem as nossas escolas e como factores influentes na satisfação/insatisfação no trabalho dos docentes .

A estrutura que a Reorganização Curricular pretende implementar implica um conjunto de medidas das quais destacamos apenas aquelas que mais directamente se relacionam com as áreas curriculares não disciplinares /área de projecto que se enquadram no nosso trabalho:

Medidas orientadoras da mudança das práticas curriculares a promover nas escolas:

a) A organização do currículo nacional

Procura contribuir para a articulação entre os três ciclos do ensino básico e a transição para o ensino secundário. É de salientar os aspectos inovadores, pelo carácter transversal, presentes em todos os ciclos de escolaridade e que dizem respeito à Educação para a Cidadania, à Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação:

- A Educação para a Cidadania tem como objectivo contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, sendo esta da responsabilidade de todos os professores. É abordada nas várias disciplinas e áreas do currículo, podendo focar temáticas diversificadas e que se revejam no contexto dos alunos. Concretiza-se através de um plano de trabalho elaborado pelo conselho de turma que determina o trabalho a realizar nas diferentes áreas;
- As Tecnologias da Informação e da Comunicação devem ser orientadas para a formação básica dos alunos e para o apoio a todas as áreas e disciplinas do currículo.

Outro aspecto inovador é a criação de três novas áreas curriculares que são consideradas não disciplinares. No Decreto-Lei n.º 6/2001 encontram-se definidas no artº 5 ponto 3 alíneas a, b e c:

- **a) Área de Projecto** - visa a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos;
- **b) Estudo Acompanhado** - visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- **c) Formação Cívica** - visa o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

b) Carga horária e tempos lectivos

As ACND representam uma carga horária semanal de 3 horas e 45 minutos, se atendermos ao facto de que as escolas tem poder decisão sobre a utilização do correspondente a um tempo semanal em cada ano, o tempo lectivo das ACNDs pode eventualmente atingir as 4 horas e 30 minutos, o que representa cerca de 17% do tempo lectivo total do aluno por semana.

Bettencourt e Pinto (2007) estabelecem uma comparação dos totais das cargas horárias atribuídas ao 3º ciclo do ensino básico em 1989 e em 2002 (Figura 3).

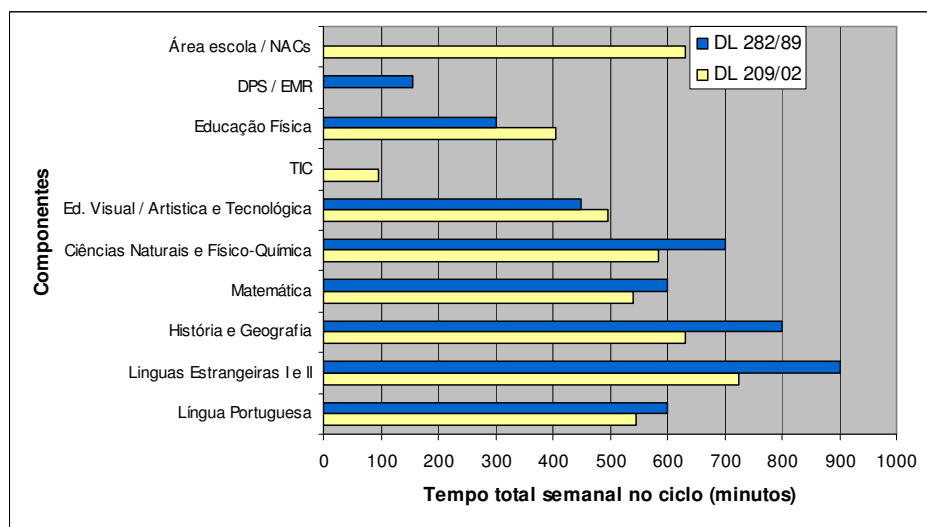


Figura 3- Tempos semanais acumulados em minutos, situação no 3º ciclo (Bettencourt e Pinto, 2007).

Da sua análise verifica-se que as ACND ocupam um lugar central no plano curricular de 2002. À excepção da área de Educação Visual, Artística e Tecnológica e da Educação Física, houve uma diminuição do tempo lectivo atribuído às outras áreas disciplinares, passando estas a representar em 2002 cerca de 66% da carga horária total em comparação com os 80% que assumiam no plano curricular em 1989.

O lugar de destaque atribuído às ACND é justificado segundo Abrantes (2002) como sendo a resposta “*a uma das deficiências crónicas do nosso sistema: planos de estudos baseados em sequências de aulas*” de disciplinas separadas e conteúdos isolados. razão pela qual, “*A designação de áreas curriculares não disciplinares procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são disciplinas no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas.*”(Abrantes, 2002)

c) Avaliação das aprendizagens

A avaliação deve basear-se na evolução global do aluno, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas.

É reafirmado o seu carácter formativo assim como a valorização de uma lógica de ciclo, retomando princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92.

Sublinha-se a necessidade de recorrer a diversos modos e instrumentos de avaliação, ao longo de cada ano e ciclo, de modo a garantir que, no final do ciclo, as aprendizagens e competências consideradas essenciais foram efectivamente desenvolvidas.

As medidas deliberadas geram necessariamente implicações pedagógicas e organizacionais que os órgãos de gestão e os professores devem ter em conta:

- o novo currículo introduz profundas alterações na organização e funcionamento das escolas do 2º e 3º ciclo;
- o reforço da autonomia das escolas origina formas de concretização do currículo muito diferentes entre as escolas;
- alterações significativas no modo de trabalhar dos professores com os seus alunos e com os seus colegas;

- ao nível das aprendizagens a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, abandona-se a concepção do currículo fragmentada por disciplinas com a determinação da aprendizagem por objectivos e passa-se a privilegiar uma aprendizagem baseada em competências essenciais, que de acordo com Bettencourt e Pinto (2007:32) devem ser entendidas como “*saberes que se consideram fundamentais para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual*”, numa perspectiva inter e transdisciplinar.

Em termos políticos, a mudança de governo ocorrida em 2002 provocou uma descontinuidade das propostas políticas ao relegar ao esquecimento algumas medidas que tinham sido previstas, nomeadamente:

- o acompanhamento e apoio às escolas por parte das instituições de ensino superior e organismos do Ministério da Educação;
- o incentivo à formação contínua dos professores no âmbito das novas áreas curriculares não disciplinares, desenvolvimento curricular e desenvolvimento do processo de aprendizagem por competências ;
- o processo de revisão e melhoramento do Currículo Nacional;
- o processo para adequar os programas ao Currículo Nacional por Competências.

Assim este facto traduziu-se num certo abandono do projecto de Reorganização Curricular. A confirmar o que temos vindo a referir, o governo que assumiu funções introduziu algumas mudanças que embora não tenham tido relevância em termos curriculares, provocaram alterações que desvirtuaram as propostas iniciais referentes ao 3º ciclo.

Sendo assim no que se refere às ACND foi decretada (Circular n.º 3/2002, de 15 de Julho) a redução do par pedagógico no 3º ciclo na Área de Projecto e no Estudo Acompanhado passando estas áreas a contar com um único professor.

Do que aqui foi referido surge-nos a seguinte questão:

Que alterações é que esta “falta de acompanhamento” aos professores teve no seu desempenho nas aulas de Área de Projecto?

De que forma influenciou as suas práticas educativas na disciplina de Área de projecto?

Actualmente, decorridos oito anos lectivos após a promulgação do decreto-lei n.º6/2001, os professores questionam-se sobre os efeitos que todo este cenário de

mudança preconizava, nomeadamente em relação às finalidades enunciadas na Reorganização Curricular, às mudanças nos seus métodos de trabalho, à intensificação das suas responsabilidades e em última instância à satisfação com que desempenham as suas funções.

5. Enquadramento legislativo das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Neste item consideramos necessário descrever de forma generalizada o percurso que em termos curriculares resultou no aparecimento da Área de Projecto decretado no documento que enforma a Reorganização Curricular. Deste modo faremos referência à Área- Escola, como sendo o espaço interdisciplinar que antecede a Área de Projecto.

Sendo assim e de acordo com (Abrantes, 2002:10) a Área de Projecto surge na sequência, por um lado das “*excelentes experiências de aprendizagem*” e por outro, dos casos que “*condicionaram negativamente o desenvolvimento da Área – Escola*”.

A Área-Escola foi criada no âmbito da Reforma Curricular de 1989 através do Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, tendo como finalidade a existência de um espaço aberto para a realização de projectos interdisciplinares, de forma a promover a interacção e aplicação dos diferentes saberes disciplinares. Privilegiava-se assim o desenvolvimento social e moral dos alunos e o tratamento de questões importantes e úteis no âmbito da comunidade educativa, estando implícita a dimensão da cidadania.

Este novo espaço considerado inter e transdisciplinar foi implementado em regime de experiência no ano lectivo de 1990/1991 e de forma generalizada no ano lectivo de 1992/1993, no primeiro ano de cada ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

O tempo atribuído à Área-Escola, cerca de duas horas e trinta minutos semanais, resultava da redução de horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto, o que implicava profundas transformações ao nível de gestão do trabalho docente: por um lado, para que houvesse efectivamente um trabalho de projecto afigurava-se como condição básica uma forte cooperação entre todos os professores da turma e por outro induzia a mudanças de planeamento curricular a que a maioria dos professores não estavam habituados.

Ancorada em metodologias de trabalho centradas nos conteúdos disciplinares e sem tempo lectivo específico para a sua realização, acabou por ser *disciplinarizada*, induzindo segundo Silva (2002:38), “*à concepção e concretização de projectos*,

frequentemente artificiais”. O mesmo autor refere-se à Área-Escola em tom metafórico como “*uma boa intenção que morreu na praia (como uma onda)*”.

Na sequência dos estudos que foram realizados no âmbito da revisão participada do currículo, onde se destaca o de Figueiredo (2000), são apontados em relação à Área-Escola vários problemas, quer em termos de definição das suas finalidades quer ao nível das dificuldades que se verificaram na sua concretização. São deste modo tidas como principais limitações ao seu desenvolvimento, os seguintes aspectos: a ausência de tempos lectivos próprios; a falta de espaços apropriados e recursos, a extensão dos programas, a falta de hábitos de trabalho interdisciplinar, a falta de articulação entre órgãos da escola, a desmotivação e a sobrecarga extra curricular. Todos estes aspectos convergem de forma muito nítida para o insucesso da Área – Escola.

As sugestões emanadas destes estudos e as orientações que emergiram através da Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, foram tidas em conta, procurando-se novas formas de concretizar e valorizar a existência de espaços interdisciplinares que promovam a transversalidade do currículo, neste sentido Roldão (2000) refere que:

“Todas essas mudanças curriculares continuarão a viver à margem e a ser recuperadas pela lógica dominante, se não se repensar a própria organização do funcionamento da escola enquanto organização curricular, a todos os níveis de decisão que nesse processo estão implicados – o sistema, a escola, os professores” (p. 84).

A Área de Projecto aparece no novo cenário da Reorganização Curricular, como uma das ACND, sucedendo assim, como vimos antes a Área - Escola, e tal com esta gera elevadas expectativas.

Atendendo às orientações a que aludimos anteriormente, as ACND são entendidas numa perspectiva de inovação, pelas mudanças que impõem no carácter organizativo e pedagógico das escolas. Constituem espaços interdisciplinares que pela primeira vez são integradas nos horários dos professores e alunos

5.1. Área de Projecto - Finalidades e características

Sendo a Área de Projecto um espaço interdisciplinar que procura envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes a articulação

dos saberes das diversas áreas curriculares/disciplinares em torno de problemas /temas de pesquisa ou de intervenção, tem como finalidades:

- Desenvolver competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos;
- Aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada;
- Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção, promovendo a articulação das diferentes áreas disciplinares / disciplinas;
- Aprofundar o significado social das aprendizagens disciplinares (DEB, 2000).

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, esta área curricular é discutida, planificada e gerida em conselho de turma, sendo a sua operacionalização da responsabilidade de dois docentes, os quais constituem um par pedagógico e trabalham em regime de co-docência. Inicialmente pretendia-se que os professores a leccionar esta área fossem preferencialmente de áreas disciplinares/disciplinas diferentes. Neste aspecto há um factor que consideramos de grande importância que veio alterar o modo de funcionamento desta área curricular que é o facto de a Circular n.º 3/2002, de 15 de Julho, estabelecer orientações em relação às Áreas Curriculares Não Disciplinares - Área de Projecto e do Estudo Acompanhado do 3º ciclo - preconizando que estas áreas devem ser leccionadas em regime de monodocência e não por dois professores, tal como estipulava o Decreto-Lei n.º 6/2001. É nosso objectivo neste trabalho conhecer a opinião dos docentes de Área de Projecto- 3ºciclo sobre a pertinência do par pedagógico.

Em termos de coordenação das actividades a desenvolver na Área de Projecto, a responsabilidade não é exclusiva dos dois professores nomeados para o 2º ciclo e do professor nomeado para o 3º ciclo, mas sim do Conselho de Turma, sendo a legislação explícita sobre esse ponto. Este aspecto também constitui um dos elementos a estudar no nosso trabalho, ao ponto de querermos conhecer a satisfação do professor do 3º ciclo, que lecciona a Área de Projecto, em relação à participação do Conselho de Turma, na definição e colaboração nas actividades a desenvolver e o interesse que estes manifestam.

No que se refere à avaliação em relação às três áreas curriculares não disciplinares esta resulta de elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares sendo traduzida numa menção qualitativa: Satisfaz Bem; Satisfaz; e Não Satisfaz. No entanto, é de realçar que das três ACND, apenas a avaliação de Área de Projecto tem efeitos na progressão ou retenção dos alunos.

Em jeito de síntese, a análise da documentação relativa à Área de Projecto é geradora de alguma expectativa em relação à valorização da dimensão interdisciplinar do conhecimento, entendido como a “*articulação de saberes de diversas áreas curriculares*”(Dec-Lei n.º 6/2001, Capítulo II artº5, ponto3 alínea a). Aponta também no sentido de valorizar a diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem centradas nas necessidade e interesses dos alunos, sendo estes aspectos o alvo da nossa atenção no sentido de conhecer a frequência com que os professores de área de projecto as aplicam.

5.2. Área de Projecto – Potencialidades e problemas na sua operacionalização

A Área de Projecto, considerada área transversal, representa quer do ponto de vista teórico que do ponto de vista prático uma mudança no sentido de trabalhar dos professores, ao promover o trabalho colaborativo e a construção de um cenário de reflexividade sobre as práticas educativas, aspectos mencionados ao longo deste trabalho.

São tidas como potencialidades a possibilidade que esta área tem de criar novas condições de aprendizagem, que sob a luz dos princípios organizativos da reorganização curricular - *adequação, flexibilização e diferenciação* - pode efectivamente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolar.

Neste sentido, de acordo com Santos (*in Bettencourt & Pinto, 2007*) “*ao romper com as habituais rotinas e formas institucionais em que decorre o ensino aprendizagem*”(p. 44) pode dar novas condições e oportunidades para que alunos com dificuldades de aprendizagem e de concentração possam melhorar o seu desempenho e comportamento assim como favorecer a sua auto-estima. O mesmo autor refere que “*turmas consideradas indisciplinadas têm na Área de Projecto comportamentos mais ajustados e serenos*” (p.44).

Inicialmente a Área de Projecto, bem como as restantes áreas não curriculares, não possuíam um programa previamente definido em termos de conteúdos e estratégias, outorgando deste modo uma maior autonomia às deliberações do Conselho de Turma, e em última instância à actuação do docente responsável por esta área. Situação esta que em Julho de 2008 registou algumas alterações com base no Despacho n.º19308/2008, de 21 de Julho e às quais faremos referência posteriormente.

Com base no estudos efectuados sobre a temática referente à implementação da Área de Projecto, o estudo coordenado por Bettencourt e Pinto (2007) é o que assume maior importância, sendo estruturado em torno de três eixos principais, no qual são identificados os aspectos positivos, os constrangimentos à operacionalização das ACND e as propostas que no entender dos autores serão decisivas para um melhor enquadramento e compreensão do interesse destas áreas no currículo do ensino básico.

A partir da análise que fizemos sobre este estudo, passamos então a enunciar aquilo que os autores consideram ser os principais aspectos positivos em relação à Área de Projecto:

- Promove uma relação pedagógica de proximidade com os alunos;
- Promove a autonomia pedagógica;
- Estimula os alunos a procurarem o conhecimento;
- Promove a educação para a cidadania;
- Permite a diferenciação pedagógica;
- Visa transformar a relação entre o saber e as práticas pedagógicas, privilegiando uma abordagem por competências;
- É uma área exigente porque pressupõe uma evolução das pedagogias, dos modos de avaliação e da própria relação com o saber por parte de professores e alunos;
- Os Conselhos Executivos consideram as ACND um desafio pedagógico;
- Os estudos realizados referem que existem experiências do maior interesse e sobretudo práticas de integração eficazes.

No que se refere aos problemas na operacionalização das ACND, são identificados os seguintes:

- A AP é a face mais visível da inovação introduzida na Reorganização Curricular, a sua implementação é susceptível de gerar tensões entre diferentes interpretações e estratégias diversificadas;
- Constrangimentos na sua execução;
- Práticas de sala de aula menos consentâneas com os objectivos e finalidades teoricamente traçadas para o seu desenvolvimento;
- É percebida como uma área “menor” não sendo apropriada como um instrumento de gestão da autonomia das escolas;
- Não é valorizada como forma de melhorar os resultados escolares dos alunos;

- Desenvolve-se como prática isolada;
- Ausência de transversalidade e interdisciplinaridade devido a não haver mobilização do Conselho de Turma ;
- Ausência de tempos comuns de trabalho é um factor impeditivo da planificação colectiva das actividades;
- Falta de formação para implementar estas metodologias ;
- Situação de incompreensão dos objectivos;
- Diversidade de desenvolvimentos ao nível das práticas;
- Ao nível da orientação das práticas estas são ainda muito dependentes da experiência própria dos professores ou dos manuais que estes consultam;
- Ausência de uma abordagem sistémica e contextualizadora das ACND;
- Défice em regular práticas quer ao nível da escola e Conselhos de Turma;
- Disciplinarização no desenvolvimento das ACND;
- A análise das práticas é reveladora da incompreensão dos professores sobre a Reorganização Curricular;
- Dificuldades na gestão do currículo e no desenvolvimento de actividades de carácter transversal centradas no desenvolvimento de competências;
- A pesquisa na Internet surge como o recurso informativo com maior força, os alunos pesquisam e recolhem informação cuja qualidade e pertinência é por vezes desconhecida.

De acordo com os problemas identificados, os autores, apresentaram as seguintes propostas para a reorganização das ACND:

- Seria essencial retomar o ciclo da reorganização curricular;
- A criação de uma área de cidadania (Área de Projecto mais Formação Cívica);
- É essencial que na gestão de uma inovação seja integrada a observação e análise dos processos desenvolvidos ;
- Valorização das experiências que promovem a transdisciplinaridade, de forma que a sua análise possa conduzir a reformulações da Reorganização Curricular;
- Apostar na formação dos professores nesta áreas, porque as análises entretanto realizadas mostram modos de funcionamento das escolas e das equipas docentes, problemas, obstáculos que é necessário ultrapassar e caminhos percorridos, uns sem sentido outros com resultados positivos na integração dos alunos. Mas a

generalidade das observações mostram uma realidade complexa bem longe dos discursos que apontam caminhos seguros e decisões fáceis;

- As alterações a realizar por etapas deverão ser apoiadas em avaliações e num acompanhamento indispensável a mudanças sustentadas;
- Propostas ao nível da política educativa.

A este nível, da política educativa, os autores propõem a *“Produção de um documento clarificador do papel das ACND ao nível da política curricular: as ACND como instrumentos das escolas para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares e para a promoção da igualdade de oportunidades”* (p.98). Neste sentido consideram que a nível central deveria ser organizada uma proposta contendo orientações, conteúdos mínimos e temas de trabalho a desenvolver.

Decorrente da implementação das ACND, o Despacho n.º19308/2008 de 21 de Julho, continua a reforçar a sua concepção como *“espaços de autonomia curricular da escola e dos professores”* sugerindo que estas devem ser entendidas como *“um contributo para a melhoria da qualidade das aprendizagens”*. No entanto, o mesmo documento refere a existência de estudos no âmbito destas áreas, dos quais emergem duas preocupações: *a excessiva disciplinarização da função docente no 2º ciclo e, por outro, na existência de alguns constrangimentos ao nível do cumprimento dos objectivos e finalidades que presidiram à criação das ACND, designadamente no que diz respeito ao seu contributo efectivo para melhorar e resolver problemas de aprendizagem*. As orientações expressas no despacho acima mencionado, remetem a coordenação das ACND para os Conselhos Executivos, no sentido deste órgão acompanhar e valorizar as práticas desenvolvidas, sob pena de não ter o mesmo desígnio da Área-Escola.

Também no mesmo documento, aparece reformulada a concepção de Área de Projecto numa perspectiva de educação para a cidadania global. *“A Área de Projecto 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”* (ponto 9 da alínea iii).

De acordo com as propostas apresentadas por Bettencourt e Pinto (2007), às quais nos referimos anteriormente, são então elaboradas por parte do Ministério de Educação, orientações conjuntas sobre temáticas a abordar em Área de Projecto e

Formação Cívica, no sentido de serem desenvolvidas competências nos seguintes domínios:

- a) Educação para a saúde e sexualidade com as orientações dos despachos n.ºs 25 995/2005, de 28 de Novembro, e 2506/2007 de 23 de Janeiro;
- b) Educação Ambiental;
- c) Educação para o consumo;
- d) Educação para a sustentabilidade;
- e) Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo;
- f) Educação para os direitos humanos;
- g) Educação para a igualdade de oportunidades;
- h) Educação para a solidariedade;
- i) Educação rodoviária;
- j) Educação para os media;
- k) Dimensão europeia da educação.

Está previsto no mesmo despacho, que 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.

Esta perspectiva é consubstanciada no quadro mais genérico de uma articulação com o Projecto Curricular da Escola.

A análise do estudo coordenado por Bettencourt e Pinto (2007) e do Despacho n.º19308/2008 de 21 de Julho, permitiu-nos caracterizar a actual situação no que se refere às mais recentes medidas que orientam a implementação das ACND.

6. Práticas educativas dos Professores na perspectiva interdisciplinar

As práticas educativas são entendidas como o resultado do processo reflexivo que os professores realizam e que engloba momentos distintos: diagnóstico do contexto em que se inserem as práticas, selecção e hierarquização de conteúdos, definição das estratégias, realização das práticas e reflexão sobre as mesmas, esta última fase poderá representar um novo caminho a seguir no trabalho do professor.

De acordo com o que temos vindo a afirmar, continua a prevalecer nas nossas escolas uma cultura do individualismo, que promove o isolamento, isto é, a falta de partilha de saberes entre os professores e uma circulação de conhecimentos muito restrita. Cada professor ensina a sua especialidade (disciplina) aos alunos, sendo o diálogo e a troca de experiências partilhada entre os componentes do mesmo grupo disciplinar e mais recentemente com os restantes elementos do departamento curricular.

Tal como afirma François Jacob, *“Havia um aspecto que me desconcertava no ensino do liceu. Era a separação das disciplinas, o isolamento de cada matéria. Os alunos passavam de aula para aula como se explorassem um arquipélago. Como se visitassem uma série de países, cada qual dirigido pelo seu mestre, que se desinteressava totalmente pelo que se passa nos outros lados”* (cit. por Fourez et al, 2002:17).

Desta constatação são várias as questões que se nos colocam:

- a) será que todos os professores da turma valorizam todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno?
- b) será que os professores da turma conhecem bem os modos de trabalhar e as preferências em termos de tarefas cooperativas de cada um?
- c) será que todos os professores da turma apelam e dinamizam a responsabilização e participação de todos no trabalho a desenvolver relativamente à turma?

A AP é entendida como um espaço interdisciplinar em que se deve fazer a coordenação dos trabalhos de projecto desenvolvidos pelos alunos, representando as práticas educativas um caminho formativo, desde a concepção, realização e avaliação do projecto escolhido, orientado pelos vários docentes do Conselho de Turma.

Nesta perspectiva, deverá ser, desenvolvida em articulação com as áreas disciplinares e constar no Projecto Curricular de Turma, ou seja, as práticas educativas que os professores que leccionam AP devem desenvolver, têm que estar articuladas com o Conselho de Turma consoante as necessidades, dificuldades e interesses dos alunos, previamente diagnosticados.

Estamos conscientes que indagar acerca das práticas educativas e dos seus efeitos sobre a satisfação profissional implica laborar sobre a complexidade da acção humana e, mais concretamente, da acção educativa.

No contexto em que se desenvolve este trabalho, faremos uma análise às práticas educativas numa perspectiva interdisciplinar tendo como suporte a metodologia do trabalho de projecto. Para tal consideramos as práticas educativas a dois níveis: as orientações das práticas através da metodologia do trabalho de projecto e as implementadas na sala de aula. Tal como Perrenoud (1993), apresentaremos as primeiras como ideais (maestria, racionalidade, objectivos claros, transposição didáctica inteligente, interdisciplinaridade, pedagogias activas e diferenciadas) e as segundas como reais, isto é, aquelas que podem ser observadas na sala de aula.

No decurso das nossas leituras, dos documentos analisados e em especial das conversas informais (designadas como entrevistas exploratórias) que mantivemos, em especial com professores que leccionam Área de Projecto e Directores de Turma foi revelado que em termos de trabalho colaborativo entre os docentes e definição articulada de estratégias e metodologias a implementar nas práticas educativas da Área de Projecto, existe um vazio, não passando estas de meras formalidades incluídas de forma “avulsa” nos Projectos Curriculares de Turma.

7. Metodologia do trabalho de projecto

“... hoje a noção de projecto entrou no discurso, nas recomendações e nas práticas pedagógicas” Leite (2006)

A Área de Projecto enquanto área transversal e aglutinadora tem como metodologia privilegiada para a sua concretização o trabalho de projecto. Neste sentido faremos referência ao conceito de projecto, à metodologia do trabalho de projecto como prática educativa analisando os seus aspectos potenciadores no campo educativo e mais concretamente na ACND de Área de Projecto.

Relembra-se que não defendemos um currículo centralizado numa pedagogia de projecto, tão somente a consideramos uma metodologia de trabalho.

7.1. Conceito de Projecto

“ Que queres ser quando fores grande?”

Sendo actualmente o conceito de projecto amplamente aplicado a diversos níveis de realização, desde uma perspectiva de projecto educativo, projecto pedagógico, projecto profissional, projecto de vida, projecto de acção, encerra em si mesmo como

conceito, uma certa dualidade. Por um lado, apresenta-se como um termo com traços comuns às diferentes dimensões “*projecto é como um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada*” (Cortesão in Noesis, nº76, p.27) e por outro lado é conotado com uma certa ambiguidade que “*oscila entre a noção de programa, algo que se realiza através de uma cuidadosa sequência de acções devidamente planeadas, e a ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro, projectar-se naquilo que se quer ser*” Abrantes (2002:25). Deste modo torna-se necessário considerar que a dimensão conceptual e temporal assume importância na definição e elaboração dos diferentes tipos de projectos.

No plano pedagógico o termo projecto pressupõe intencionalidade, empenho na construção dos conhecimentos servindo de guia orientador da prática e antecipador da acção, Roldão (2000) sintetiza este conceito da seguinte forma “*o projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem*” (p.16), é esta dimensão humana que atribui ao projecto a sua dinâmica e faz ressaltar as suas potencialidades como prática educativa.

De acordo com Boutinet (1996:261-262) “*o projecto representa um compromisso entre o possível da situação e o desejável das finalidades*”.

O termo projecto é assim um conceito que pode ser definido como um sistema aberto dotado de complexidade, “*delimitado pelas características essenciais que o constituem: intencionalidade consciente, que se concretiza na formulação de um fim, prevendo os meios necessários para a sua realização, que se materializa sob a forma de um programa de actividades sequencialmente apresentado*” Sousa (2005:27).

Ao ser considerado sistema aberto e dinâmico supõe a existência de uma regulação, *por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido*” Leite (2000:5).

É esta a perspectiva que enforma o conceito de projecto ao longo deste estudo e que contempla os elementos implícitos na Figura 4 e cujos contornos no campo pedagógico esboçaremos ao longo da abordagem ao Trabalho de Projecto enquanto método educativo.

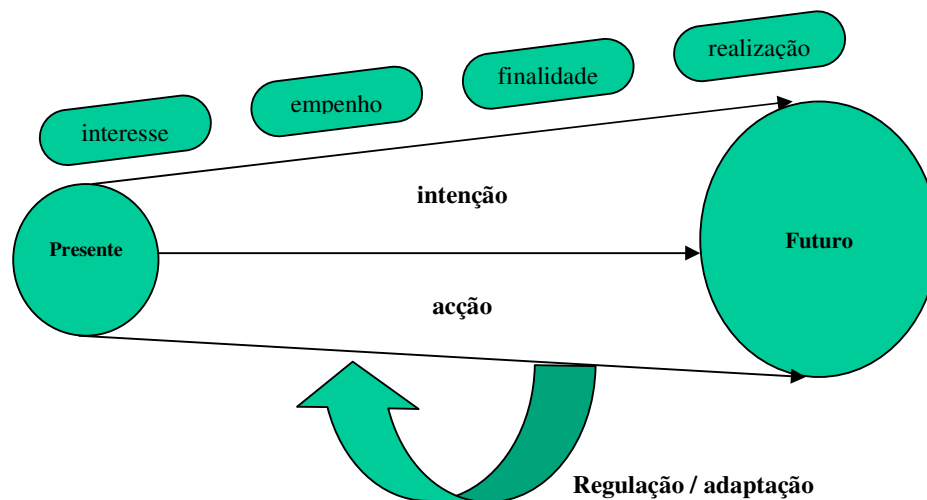


Figura 4 - Conceito de Projecto (adaptado de Leite, 2000)

O interesse e o empenho de quem está envolvido num projecto são a garantia da sua exequibilidade enquanto processo, pela sua continuidade permite a apropriação de saberes.

7.2. Fundamentos teóricos do trabalho de projecto

(...) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar activamente na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam”.

(Dewey citado por Leite e Santos, 2004, p.18)

Como método de trabalho educativo encontra o seu fundamento nas teorias construtivistas de Piaget (1896-1980) e Vigotsky (1896-1934) e nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey (1859-1952), Kilpatrick (1871-1965) e Freinet (1896-1966). Dewey e Kilpatrick são considerados os iniciadores do movimento de educação progressista no início do século XX e que defendia:

- o experimentalismo;
- o apelo aos interesses dos alunos;
- a preocupação de ligar a educação a objectivos pragmáticos e práticos;
- o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem (Castro & Ricardo, 2003).

Este movimento surge como oposição à pedagogia tradicional, que se revelava demasiado opressora aos interesses dos alunos.

O contexto histórico representa uma influência marcante nas ideias de Dewey, entre 1915-1920, momento em que são dadas a conhecer as suas reflexões, vive-se um período de mudança, na sequência das grandes transformações provocadas pela industrialização nomeadamente ao nível da organização do trabalho, onde ganha relevo a primazia da especialização e divisão do trabalho, conferindo desta forma uma perspectiva mais racional e apriorística, onde a eficácia das organizações- incluída a escola - era o principal objectivo.

Segundo esta perspectiva a educação consistia na aquisição de conhecimentos pré-definidos, na sua maior parte constituíam um saber “*proposicional, isto é, um saber que se afirma através de uma sucessão de enunciados, articulados entre si*” (Cosme & Trindade, 2001:9) mas desprovidos de contextualização com as diferentes realidades dos seus destinatários. Estes conhecimentos seriam apresentados através de manuais, cabendo exclusivamente ao professor a organização da sequência e cadência da sua apresentação.

De acordo com Boutinet (1996), Dewey contesta de certa forma esta perspectiva ao defender uma “*pedagogia progressista, ainda denominada pedagogia aberta, na qual o aluno se tornava actor da sua formação*” (p.193), através de aprendizagens concretas e significativas, ideia esta que se tornou célebre na expressão “*learning by doing*”.

O reconhecimento da necessidade de envolver o aluno na construção e regulação das suas aprendizagens através da experiência fez emergir a reflexão sobre o trabalho de projecto enquanto método educativo, sendo geralmente considerado o iniciador desta reflexão William Kilpatrick, já de si influenciado pelas ideias de Dewey de quem tinha sido aluno (Paraskeva, 2007).

De acordo com Paraskeva (2007), para Kilpatrick o principal objectivo da educação era “*continuar e enriquecer o processo vivencial através de melhores pensamentos e acções,- nomeadamente que a educação acontece na vida (...) e para a vida (...) o seu objectivo é interno ao processo (...) a sua essência e a sua finalidade é um contínuo crescimento*”. (p. 7).

No artigo publicado em 1918 “The Project Method” Kilpatrick procurou definir o conceito de projecto, discutindo a sua importância como método educativo e realçando a dimensão do contexto social em que este se desenvolve, de forma a que os

alunos pudessem realizar aprendizagens numa perspectiva interdisciplinar através de situações concretas da vida quotidiana.

Paralelamente a esta corrente progressista, também surgiram na Europa reflexões com aproximação à pedagogia do projecto, tal como a pedagogia dos centros de interesse de Decroly (1871-1932) e os métodos activos da pedagogia de Freinet (1896-1966) reclamando estas uma maior envolvência do contexto social nas aprendizagens e uma maior atenção aos interesses dos alunos.

De acordo com Rocha (1988), Decroly foi um notável educador, psicólogo e médico, fundou e dirigiu várias escolas onde procurou aplicar os princípios que defendia, sendo os mais relevantes - *“a criança apreende o meio ambiente de forma não fragmentária mas global; as aprendizagens estavam ligadas ao meio; a necessidade de ter em conta a evolução dos interesses da criança e do adolescente”* (p.66), pelo que, considerava que todas as actividades de ensino deviam ser orientadas a partir dos “centros de interesse da criança”. Segundo Bassam, (cit. por Rocha, 1988) os “centros de interesse” referem-se a um processo de ensino, que consiste numa primeira fase de diagnóstico sobre o tema que interessa à criança, e posteriormente reunir à volta desse mesmo tema, um conjunto de noções a aprender, de mecanismos a montar e de hábitos a adquirir, tendo sempre subjacente o meio em que a criança vive. É um processo simultaneamente livre e orientado pelo professor.

As situações de aprendizagens através dos “centros de interesse” englobam três aspectos fundamentais: a observação a associação e a expressão. Decroly acentua *“uma vez que tomamos o interesse como ponto de partida, sentimo-nos na obrigação de proporcionar à criança ocasiões de observar, de associar as ideias e de as exprimir”* (Rocha, 1988:70).

Freinet, defensor dos métodos activos, propõe o seu método pedagógico baseado na experiência vivida pela criança *no seu meio*, com a colaboração do mestre e dos adultos, era deste modo uma nova abordagem situada entre a pedagogia tradicional e as novas correntes que defendiam métodos de aprendizagem centrados na actividade dos alunos (Rocha, 1988).

Influenciado pelos acontecimentos da 2ª Guerra Mundial, e profundamente desiludido com *a condição humana*, Freinet considera que a educação assume um importante factor no desenvolvimento da criança como ser social, pelo que considerava importante dar relevo à faceta do desenvolvimento individual através dos interesses e motivações de cada um, mas se esta fosse acompanhada da consideração da

solidariedade social e da formação dos alunos com base no respeito mútuo. Para este autor o trabalho colaborativo permitia a partilha dos conhecimentos e contribuía para formar cidadãos dotados de espírito crítico e interventivo que pudessem responder de forma apropriada aos problemas que afectavam *o seu meio*.

Para Freinet, a sala de aula era um laboratório com diferentes espaços e recursos que apelavam à curiosidade e à experiência na tentativa de encontrar um ponto de equilíbrio entre a teoria e a prática. Segundo esta perspectiva, cabe ao professor organizar o contexto de aprendizagem e guiar o aluno através do incentivo e apoio perante as dificuldades assim como o reforço dos comportamentos desejados (Rocha, 1988).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que as perspectivas referidas anteriormente apesar de enunciarem pressupostos diferentes todas elas confluem no sentido de privilegiar a pedagogia do trabalho de projecto, dada a relevância que em termos gerais é dada à aprendizagem baseada nos interesses dos alunos e à necessidade de estarem relacionados com situações problemáticas do contexto social dos mesmos, identificado neste ponto do trabalho como *o seu meio*.

7.3. Definição do Trabalho de Projecto.

A definição e a caracterização do trabalho de projecto apesar de traços comuns entre os diferentes autores que se dedicam ao seu estudo, apresenta por vezes perspectivas diferentes. Na perspectiva de Ponte (cit. por Abrantes, 1994:85), entender o trabalho de projecto como uma “*metodologia é em si mesma uma ideia empobrecedora*”, justificando que o sentido que se atribui ao conceito de “método” tem uma dimensão pré-estruturada e fechada. Deste modo o autor defende o trabalho de projecto numa dimensão mais abrangente e diversificada ao considerá-lo como uma “*filosofia pedagógica*” flexível e susceptível de muitas formas de realização prática (idem).

Mais recentemente, Leite e Santos (2004) apresentam uma noção de metodologia aplicada ao trabalho de projecto como uma linha de orientação e estruturação do trabalho, vincadamente pessoal e despojada de um carácter pré-estruturado e rígido. Para as autoras “*as metodologias são caminhos processuais para a acção; são procedimentos didácticos apoiados por métodos e técnicas de ensino,*

simples ou combinados para melhor se atingir um fim em vista; são formas de trabalho sistematizado, organizado e reflexivo; são um meio e não um fim”(p.1).

Sendo a temática referente à metodologia do trabalho de projecto tão vasta optámos por reunir, a partir da revisão da literatura, os diferentes conceitos de trabalho de projecto aplicados ao grupo turma.

De acordo com Cosme e Trindade (2001:31), o trabalho de projecto é entendido como um *“método de trabalho orientado para a resolução de um problema, que envolve a participação de cada membro de um grupo numa acção decidida, planificada e organizada em conjunto (...) não sendo reduzido apenas à sua dimensão técnica”*. Estes autores defendem que antes de qualquer preocupação com a metodologia há que ter em conta toda uma série de questões transversais referentes ao contexto em que se desenvolvem os projectos. Desta definição sobressai a importância da resolução de problemas como tarefa a ser desenvolvida pelo grupo com base na participação individual de cada membro para um mesmo fim.

Para Arpin e Capra (2001:7) o trabalho de projecto consiste *“numa abordagem pedagógica que permite ao aluno participar plenamente na construção dos seus conhecimentos em interacção com os seus pares e o seu meio e que convida o professor a agir enquanto mediador pedagógico privilegiado entre o aluno e os objectos de conhecimento que são os saberes a adquirir”*. Para estas autoras o projecto desenvolve-se com base nos interesses e envolvimento dos alunos, num processo orientado pelo professor.

Para Perrenoud (1999) o trabalho de projecto apresenta as seguintes características:

- é um empreendimento colectivo, gerado por um grupo-turma;
- orienta-se para uma produção concreta;
- induz à realização de um conjunto de tarefas, nas quais os alunos podem assumir um papel activo podendo este variar em função dos seus meios e dos seus interesses;
- promove aprendizagens no domínio do saber e do saber-fazer da gestão do projecto;
- favorece ao mesmo tempo as aprendizagens específicas do programa de uma ou mais disciplinas.

A definição de Perrenoud (1999) é estruturada em função de um produto final, que ao longo do seu desenvolvimento proporciona a aquisição de competências em vários domínios e a aprendizagem de conteúdos disciplinares.

Proulx (2004), que defende o conceito de aprendizagem por projecto, define-o da seguinte forma, “*é um processo sistemático de aquisição e transferência de conhecimentos, durante o qual o aprendente antecipa, planifica e realiza, num tempo determinado, individualmente ou com os seus pares sob a supervisão de um professor, uma actividade observável que resulta, no contexto pedagógico, num produto acabado*” (p.31). A Figura 5 resume de forma esquemática a definição apresentada pelo autor.

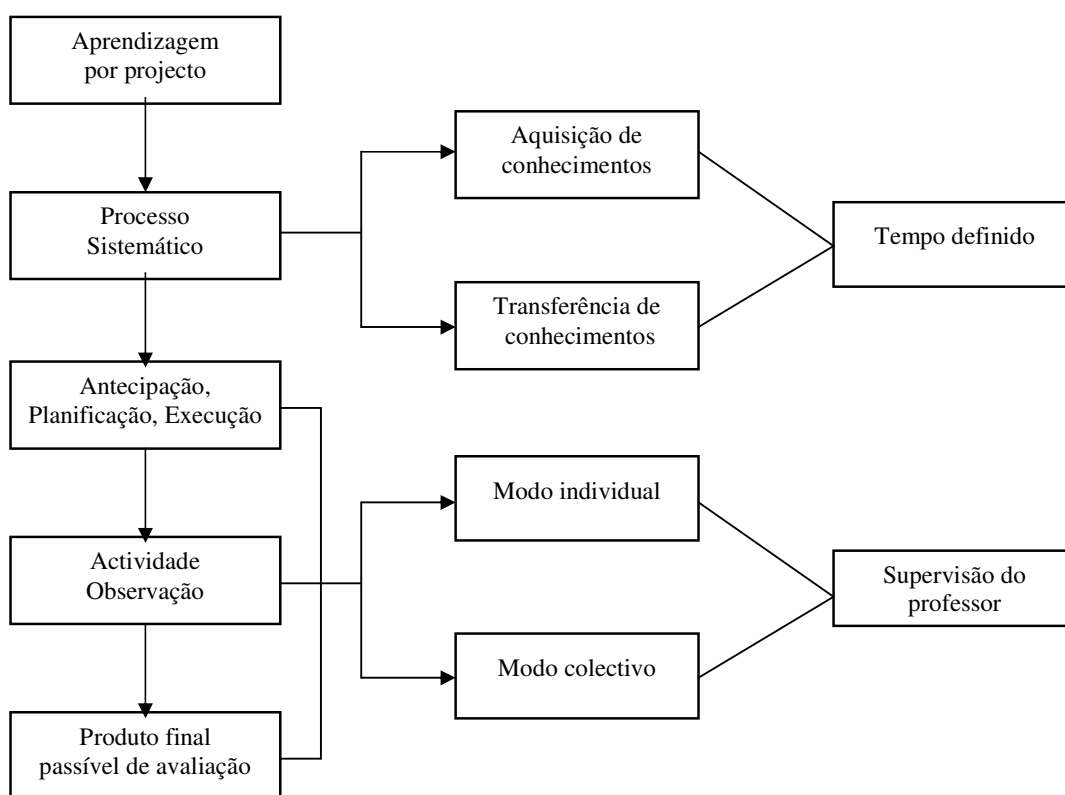


Figura 5- Características da definição de aprendizagem por projecto (Proulx, 2004).

Esta definição aplica-se unicamente ao contexto pedagógico. Ao longo da sua obra “*Apprentissage par Project*”, Proulx (2004) analisa de forma exaustiva a importância da conjugação dos diferentes elementos- trabalho individual do aluno, trabalho colaborativo e cooperativo, fases do trabalho e a função do professor- e valoriza sobretudo o *processo* em que decorre este tipo de trabalho.

Decorrente das várias definições apresentadas, dos fundamentos teóricos, do próprio conceito de projecto e da nossa experiência em trabalho de projecto, propomos a seguinte definição:

O trabalho de projecto constitui uma abordagem pedagógica centrada preferencialmente nos interesses dos alunos e num contexto real, que ao envolver dinâmicas de grupo⁹ e trabalho de pesquisa promove a aquisição de conhecimentos e competências específicas e transversais, através de um processo estruturado e supervisionado pelo professor ao longo das suas diferentes fases. Constitui um processo de aprendizagem activo e contínuo, sujeito a auto-regulação permitindo deste modo uma diferenciação pedagógica e um maior significado das aprendizagens.

Segundo Abrantes (1994:81) a análise das definições apresentadas por diversos autores dos quais se destacam: Henry, 1989; Boud, 1989; Boutinet, 1990; Ponte, 1990a; Blumenfeld *et al.*,1991; Pehkonen, 1992; Castro e Ricardo, 1992; permite identificar características fundamentais do trabalho de projecto:

- *Intencionalidade do projecto* - O sentido de que todo o projecto pressupõe um objectivo em torno do qual são estruturados e definidos os elementos necessários à sua consecução num produto final. Sendo os alunos os actores deste processo, este deve ser negociado de forma a promover o empenho e o envolvimento activo do aluno no seu processo de aprendizagem;
- *Responsabilidade e autonomia* - são elementos essenciais na realização do projecto. Aos alunos é-lhes dada a possibilidade de tomar decisões, apresentar propostas para a resolução de problemas, pesquisar, analisar e seleccionar a informação. Todas estas actividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do aluno perante o seu trabalho;
- *Autenticidade* - Cada projecto deve ser único. Os problemas ou interesses dos alunos devem partir do seu contexto pelo que a apropriação que estes fazem do seu projecto confere-lhes um carácter genuíno e original;

⁹ As dinâmicas de grupo em contextos educativos que utilizam metodologias activas, envolvem uma diversidade de componentes que têm fortes implicações nas aprendizagens dos alunos. Nomeadamente a interacção entre alunos- alunos; alunos – professor; e alunos – conhecimento, favorece a «*construção activa por parte do sujeito que aprende, na medida em que reorganiza e integra tais aprendizagens nas estruturas mentais que já possui e que vai desenvolvendo*» Pacheco *et al.* (1999:37).

- *Cooperação* - o trabalho de grupo implica interacção entre os elementos pelo que a cooperação é essencial para a realização de um produto colectivo;
- *Complexidade* - O desenvolvimento de um projecto apresenta-se como um sistema complexo, dotado de diferentes dimensões (pessoais, cognitivas, culturais) que se entrecruzam formando novos subsistemas que geram a complexidade das situações;
- *Carácter prolongado e faseado* - O desenvolvimento de um projecto no decorrer das suas diferentes etapas assume uma dimensão temporal que é variável de acordo com as especificidades de cada projecto, de cada grupo de trabalho e das dinâmicas que o envolvem. No entanto em situações de impasse, cabe ao professor orientar a gestão do tempo através da negociação pedagógica e do apoio em situações de dificuldade, de forma a não comprometer o desenrolar do processo.

7.4. Etapas do Trabalho de Projecto

Apesar de vários autores defenderem de forma consensual que para a realização de um trabalho de projecto são necessários três momentos: preparação, execução e avaliação, o enunciado das suas propostas diverge ao nível das designações e do número de etapas. Na Tabela 4 apresentam-se as etapas propostas por diferentes autores.

Tabela 4 - Propostas sobre as etapas do trabalho de projecto (diversos autores).

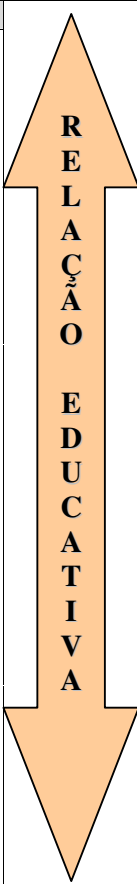
Autores	Etapas propostas – Trabalho de Projecto
Cosme e Trindade (2001:56)	1.- Selecção/definição do problema 2.- Escolha e formulação dos problemas parcelares 3.- Preparação e planeamento do trabalho 4.- Avaliação intermédia 5.- Preparação da apresentação pública do trabalho 6.- Apresentação pública 7.- Avaliação final
Castro e Ricardo(2002:30)	1.-Apresentação da metodologia 2.- Escolha do tema ou problema 3.- Escolha e formulação dos problemas parcelares 4.- Preparação e planeamento do trabalho 5.- Trabalho de campo 6.- Ponto da situação. Avaliação do processo. 7.- Tratamento da informação recolhida, preparação do relatório e da apresentação do trabalho 8.- Apresentação dos trabalhos 9.- Balanço

Tabela 4 – Continuação

Autores	Etapas propostas – Trabalho de Projecto
Leite e Santos (2004)	1.- Problema/tema de pesquisa e intervenção <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da Metodologia do Trabalho de Projecto - Exploração no terreno de temáticas ou problemas - Escolha e identificação do problema de pesquisa ou de intervenção 2.- Problemas parcelares/subtemas. <ul style="list-style-type: none"> - Escolha e identificação de subtemas/problemas parcelares - Formação dos grupos de trabalho - A dinâmica de grupo - Esboço de planificação nos grupos 3.- Pesquisa e intervenção <ul style="list-style-type: none"> - Implementação do trabalho no terreno e em sala 4.- Relatório. Produção. Apresentação. <ul style="list-style-type: none"> - Síntese teórico-prática - Produção final - Relatório do projecto 5.- Divulgação do projecto <ul style="list-style-type: none"> - Tempo de preparação da apresentação - Apresentação - Avaliação contínua e avaliação final - Globalização - Divulgação
Proulx (2004: 92)	1.- Preparação do projecto 2.- Execução do projecto 3.- Avaliação do projecto 4.- Divulgação do projecto
Araújo (2005:34)	1.- Selecção do tema 2.- Concepção 3.- Execução sustentada 4.- Apresentação
Many e Guimarães (2006:13)	1.- Pré-Projecto 2.- Identificação da temática 3.- Escolha e identificação dos temas 4.- Formação dos grupos de trabalho 5.- Planificação do trabalho 6.- Trabalho de campo e em sala. Recolha e tratamento dos dados 7.- Elaboração de um documento síntese. Preparação da apresentação dos projectos. 8.- Apresentação dos projectos ao grande grupo. Levantamento de questões. Divulgação e disseminação. 9.- Globalização. Avaliação Final. 10.- Finalização.

De acordo com as propostas apresentadas pelos vários autores, com a nossa experiência no desenvolvimento de projectos em contexto educativo e tendo presente a revisão de literatura propomos as seguintes etapas (Tabela 5), tendo em conta a dimensão da relação educativa como elemento propiciador ao desenvolvimento de competências nos alunos.

Tabela 5 - Etapas do trabalho de projecto e a relação educativa.

Etapas		Competências a desenvolver nos alunos
1 - Apresentação da metodologia do trabalho de projecto aos alunos		Organização da informação Reflexão
2 - Escolha do tema/problema		Pensamento crítico Tomada de decisões
3 - Formação dos grupos de trabalho		Partilha de ideias, preocupações, sugestões Cooperação Aceitar outras ideias e sugestões Trabalhar em equipa Solidariedade
4 - Diagnóstico dos conhecimentos prévios		Resolução de conflitos interpessoais Compreensão de conhecimentos Aplicação de conhecimentos
5 - Formulação da questão orientadora		Questionar a realidade Estabelecer relações entre conhecimentos Fazer escolhas e negociá-las
6 - Organização e planificação do trabalho		Projectão Planificação Gestão do tempo Gestão das tarefas Gestão dos recursos Autonomia Método Flexibilidade
7 - Pesquisa/trabalho de campo		Responsabilidade Capacidade de pesquisa
8 - Tratamento da informação recolhida		Análise de informação Seleção e tratamento de dados
9 - Elaboração de um relatório		Síntese
10 - Preparação da apresentação		Criatividade
11 - Apresentação e divulgação do projecto		Comunicação
12 - Avaliação do projecto	Auto e hetero-crítica	

Em seguida faremos uma descrição de cada uma das etapas por nós propostas havendo a salientar a existência de uma etapa prévia (não contemplada na figura anterior) que embora não esteja relacionada com o trabalho de projecto a realizar directamente com os alunos, é importante na medida em que pode efectivamente contribuir para estabelecer um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os docentes de uma turma. Designámos essa etapa por Anteprojecto, pressupondo que deverá ocorrer antes do início do trabalho com os alunos.

Etapa 0 - Anteprojecto

No início do ano lectivo, as reuniões de Conselho de Turma serão o momento preferencial para, entre outras tarefas: analisar a documentação que enquadra a AP¹⁰,

¹⁰ Nos últimos dois anos o Ministério da Educação através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular tem feito chegar às escolas documentação diversificada com orientações sobre temas a incluir no âmbito da AP para todos os ciclos de ensino, sendo um dos mais recentes a “Inclusão do tema Mar na Área de Projecto dos Ensino Básico e Secundário”.DGIDC (Março,2008).

dar início à elaboração do Projecto Curricular de Turma, determinar a operacionalização das competências transversais e definir e articular estratégias de actuação. Cabe ao professor de AP a função de dinamizar e coordenar todo o processo referente ao desenvolvimento de projectos no sentido de envolver o corpo docente na realização dos trabalhos dos alunos. Será também importante nesta fase fazer um levantamento dos recursos físicos (laboratórios, bibliotecas/centros de recursos, meios informáticos) a disponibilizar aos alunos e dos recursos humanos, recorrendo a outros agentes (dentro ou fora da escola) e estabelecer contactos ou parcerias com organizações, instituições, entidades comerciais de diferentes áreas entre outras.

Etapa 1- Apresentação da metodologia do trabalho de projecto aos alunos

Recorrendo a diferentes estratégias (leitura de textos, exercícios de dinâmica de grupo, jogos) explica-se aos alunos resumidamente a metodologia do trabalho de projecto e a forma como vão decorrer as aulas de AP. Como refere Proulx (2004) o professor deverá utilizar uma linguagem familiar ao aluno e clarificar as intenções pedagógicas inerentes ao trabalho de projecto. Leite e Santos (2004) consideram que esta apresentação inicial deverá ser *viva e motivadora*.

Etapa 2- Escolha do tema/problema

Relativamente à escolha de um tema/problema devem ser tidos em conta os interesses dos alunos, no entanto a escolha poderá ser feita pelos alunos e negociada com o professor. Pode ainda ser tido em conta o tema geral da escola que consta do plano anual de actividades. Assim como podem ser apresentadas propostas por parte de elementos da comunidade educativa¹¹ ou instituições do meio em que a escola está inserida, ressaltando sempre a apreciação dos alunos e do professor na sua escolha.

De acordo com Proulx (2004:95) esta fase corresponde a um momento importante, dado que *“a relevância de um tema (ou a sua falta) exerce uma certa*

¹¹ De acordo com o preâmbulo do decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril ... *“É indispensável a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”*.

Este decreto determina a existência de um órgão colegial de direcção – designado Conselho Geral - que entre outras competências tem responsabilidades nas decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades e o acompanhamento da sua concretização através do relatório anual de actividades). Fazem parte do Conselho Geral: representantes do pessoal docente e não docente, elementos da autarquia e da comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas

influência sobre a qualidade das aprendizagens que se podem desenvolver através dos projectos". Na mesma linha de reflexão, o autor considera que *"a escolha de um projecto deve ser feita sob determinadas condições, para evitar desvios no seu decurso."*, sendo essas condições as seguintes:

- a pertinência do tema relativamente ao nível de ensino;
- o empenho dos professores na escolha do tema;
- o interesse dos alunos;
- a viabilidade do projecto no contexto da organização escolar.

Etapa 3 - Formação dos grupos de trabalho

Antes propriamente da formação dos grupos de trabalho caberá ao professor a definição do número de elementos por grupo, pelo que previamente deverá explicar os critérios principais a ter em conta. Corresponderá a um momento em que os alunos possam tomar consciência do verdadeiro sentido de trabalhar em grupo, cooperar, colaborar assim como desenvolver atitudes de aceitação e de argumentação. A Figura 6 ilustra os diferentes aspectos a ter em conta no trabalho colaborativo.

Em sentido oposto, esta etapa também poderá gerar confrontos e conflitos sociocognitivos, nos quais a intervenção do professor deverá aportar um sentido de coerência e racionalidade crítica, que permita aos alunos a compreensão da complexidade destas situações.

Sendo assim a formação dos grupos de trabalho deverá em primeira instância ser feita de acordo com os sub-temas escolhidos de forma a que os alunos sejam integrados no grupo do qual partilham um interesse em comum. Em relação a esta etapa Many e Guimarães (2006:24) afirma que *"É preciso ter em conta que a divisão do grande grupo cabe aos alunos decidi-la."*

Os mesmo autores sugerem que o número de elementos por grupo não deverá ser superior a cinco nem inferior a três elementos.

Sabemos que a formação dos grupos está associada a representações várias por parte dos alunos, entre elas está o contacto diário com os colegas e o conhecimento que cada um tem de si e dos outros, assim como as dinâmicas de relacionamento interpessoal que se estabelecem quer no espaço da sala de aula ou no exterior desta. São variáveis que se combinam e resultam em sistemas que por vezes incluem matizes que o professor desconhece. Por estes motivos, e ao nível do terceiro ciclo do ensino básico, será importante que esta etapa decorra sem grandes obstáculos, na qual o professor

exercerá um papel de mediador atento da autonomia dos alunos na escolha do grupo de trabalho e na gestão de conflitos, a não ser assim, poderá comprometer a motivação, o interesse e a participação dos alunos perante o trabalho a desenvolver.

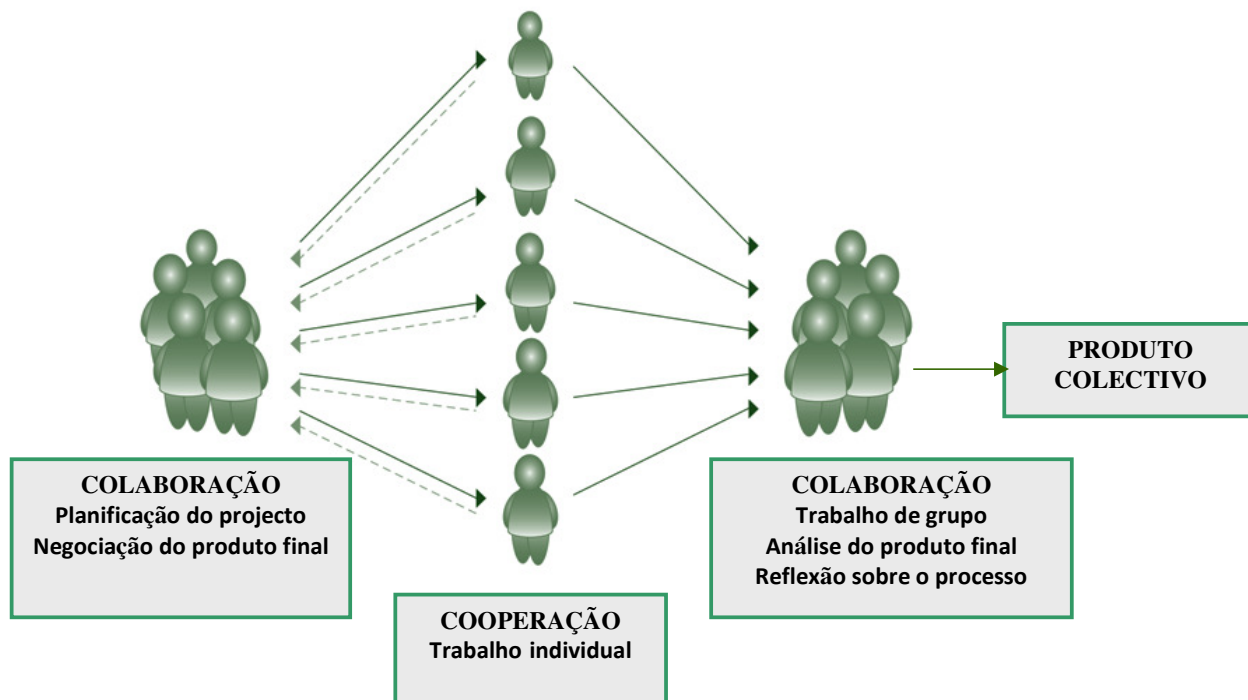


Figura 6 - Trabalho colaborativo (adaptado de Deschenes e Parents, 2008).

Etapa 4 - Diagnóstico dos conhecimentos prévios

Após a formação dos grupos de trabalho e antes propriamente de iniciar a planificação e distribuição de tarefas, os alunos devem num primeiro momento e de forma individual referenciar em traços gerais os conhecimentos que já têm sobre o subtema escolhido, sendo este procedimento registado num instrumento de recolha de dados fornecido pelo professor. Seguidamente, e em grupo, apresentam os conhecimentos e ideias de cada um e os temas/problemas que lhes suscita a curiosidade.

Compete ao professor fazer a análise das fichas preenchidas pelos alunos, e estabelecer um diálogo horizontal de forma a dar sentido às opiniões e estado dos conhecimentos dos alunos sobre o tema/problema.

Etapa 5- Formulação da questão orientadora

Feito o diagnóstico dos conhecimentos prévios e da identificação dos interesses dos alunos, estes, em grupo trocam ideias e elaboram propostas. Nesta fase o professor

deverá prestar apoio aos grupos no sentido de analisar a viabilidade das propostas, pelo que exercerá essencialmente uma função de orientador. Solicita-se a cada grupo a formulação de uma questão nuclear, à volta da qual se desenvolverá o projecto e da qual parte a definição dos objectivos a que se propõem.

Ainda nesta etapa deverá ser feito o enquadramento da questão orientadora na tentativa de serem os alunos a reflectir sobre o que Beltrão e Nascimento (2000:106) designam por pontos fortes (facilidades) e os pontos fracos (obstáculos) que o grupo prevê que se irão colocar durante o estudo do tema escolhido.

Etapa 6 - Organização e planificação do trabalho

É uma das fases mais importantes e que define todo o percurso do projecto. Com o apoio do docente os alunos elaboram cronogramas onde definem as actividades a realizar e os momentos previstos. A antecipação das fases do projecto e a sua projecção no tempo permite desenvolver nos alunos competências de método, organização e gestão de tempo, tarefas e recursos.

De acordo com Leite e Santos (2004) nesta etapa, cada grupo deverá esboçar o seu plano de trabalho em traços gerais, tendo em conta os seguintes aspectos:

- objectivos/ questões de partida e/ou hipóteses;
- recursos e constrangimentos;
- lista do material necessário;
- locais a contactar;
- distribuição de tarefas a cada membro do grupo;
- elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Deste modo, o professor deverá acompanhar os grupos supervisionando o trabalho de forma não directiva. A sua intervenção será ao nível de sugestões, críticas construtivas, opiniões e informações, bem como o apoio na elaboração de entrevistas e inquéritos e outros instrumentos para a recolha de dados.

São vários os autores Rodrigues (2005), Prouxl (2004), Leite e Santos (2004) que defendem que a planificação do trabalho é essencial para o sucesso do projecto, pelo que Prouxl (2004) argumenta que é nesta etapa que se começam a estabelecer modos de regulação do funcionamento em grupo, cuja influência será decisiva para a consecução dos projectos.

A elaboração do diário de bordo, onde se inclui a planificação e irá sendo registado todo o processo poderá ser uma alternativa que ajudará os alunos a desenvolver a capacidade de escrita, de descrição e de reflexão.

Etapa 7 - Pesquisa/trabalho de campo

Nesta etapa, e de acordo com os diversos planos de trabalho dentro da turma, a pesquisa poderá decorrer no espaço escolar ou no exterior, deste modo a fase anterior é importante na medida em que prevê as situações em que será necessário que os alunos façam recolha de dados no exterior da escola. De acordo com Leite e Santos (2004:9) o trabalho de campo realizado em espaços exteriores à escola permite:

- ir ao encontro de fontes de informação e de conhecimento pelo contacto directo com as situações;
- estabelecer novas relações entre a escola e o meio envolvente;
- ir ao encontro de situações que contextualizam e ilustram questões formuladas e suscitam o aparecimento de outras;
- a percepção, sensações, atitudes e comportamentos dos alunos – responsabilidade, capacidade de comunicar, autonomia, autogestão;
- a criação de hábitos de trabalho, de pesquisa (observação, entrevista, questionários, procura de rigor, recolha de dados, sentido de oportunidade, constituição de hipóteses, criatividade entre outras).

A recolha de informação deverá ser diversificada, pelo que os alunos podem recorrer a vários métodos.

De acordo com os autores citados anteriormente, esta será à partida a fase mais extensa e aquela que exige um maior acompanhamento por parte dos professores envolvidos, dado que implica a coordenação de acções diferenciadas de acordo com a planificação de cada grupo.

Etapa 8 - Tratamento da informação recolhida

É importante nesta etapa o desenvolvimento de procedimentos metodológicos (observação, análise, selecção e comparação dos dados) em relação à informação recolhida. A interdisciplinaridade poderá ser uma boa oportunidade para trabalhar os dados de forma a contextualizá-los, pelo que os docentes da turma poderão dar o seu

contributo no desenvolvimento dos projectos. Proulx (2004: 124) sugere que os alunos devem:

- traduzir fielmente as informações recolhidas;
- distinguir as informações importantes no conjunto dos dados;
- estruturar as informações recolhidas para uma melhor compreensão.

Nesta etapa o professor deve ter em conta a dimensão pedagógica e adequação das informações ao nível etário dos alunos incitando-os a contextualizarem o resultados das suas pesquisas, e ver até que ponto não haverá necessidade de reformular o plano de trabalho. A importância da identidade e fidedignidade das fontes é de primordial importância, principalmente quando os alunos recorrem à Internet. Será então uma boa oportunidade para desenvolver competências ao nível da compreensão e síntese dos aspectos principais de um artigo ou documento.

É uma etapa marcada pela experimentação de novos métodos de trabalho, nos quais a selecção da informação e o seu tratamento são propícios à aquisição de saberes.

Etapa 9 - Elaboração de um relatório

A elaboração de um documento síntese teórico-prática no qual os alunos possam reflectir sobre as principais etapas do projecto e a mais valia deste, permitirá o desenvolvimento do pensamento reflexivo individualmente e em grupo.

Deve explicitar os pontos mais importantes no desenvolvimento do projecto e que constituíram verdadeiras aprendizagens, incluindo as dificuldades encontradas e as estratégias para as superar.

Etapa 10 - Preparação da apresentação

Após a etapa do tratamento da informação recolhida, os alunos entram novamente num processo de tomada de decisão sobre a forma de apresentação do trabalho. Devem por isso, em primeiro lugar, elaborar uma síntese de todo o projecto, no qual deverão identificar sumariamente a caracterização das diferentes etapas, assim como as principais conclusões e a resposta à questão central. Por seu turno o professor, ao acompanhar a descrição da síntese, apresenta sugestões sobre as possíveis modalidades de apresentação do trabalho. É também importante o papel do professor no sentido em que deverá preparar os alunos relativamente aos procedimentos a ter numa apresentação oral. A decisão relativamente à forma de apresentação do produto final

deverá ser tomada pelos alunos de cada grupo, sendo em todos os momentos acompanhada pelo professor.

Etapa 11- Apresentação e divulgação do projecto

A forma de apresentação do projecto deve ter em conta o objectivo do trabalho, o tema, bem como o público-alvo a que se destina. No entanto, dado o tipo de trabalho que o processo envolve, faz todo o sentido que, pelo menos, seja exposto à turma, de forma a todos terem a possibilidade de enriquecer os seus conhecimentos, de haver também um intercâmbio de ideias, conselhos e em suma poder avaliar o trabalho dos colegas.

A sobrevalorização da dimensão transdisciplinar dos projectos desenvolvidos, sugere que a sua apresentação e divulgação deva ser o mais ampla possível, não ficando apenas circunscrito ao grupo turma, relativamente a esta situação Many e Guimarães (2006:70) realçam a importância da função do professor quando afirmam que “*Quando o orientador consegue transpor o Trabalho de Projecto para outro espaço, outra periferia, alarga também a importância deste e o prazer e a auto-estima dos participantes*”.

A forma de apresentação será tão diversificada consoante o interesse dos alunos, a disponibilidade do professor e as oportunidades que forem criadas.

O desenvolvimento dos trabalhos de projecto constituem situações ideais para a aplicação de metodologias que envolvam uma participação mais activa dos alunos, pelo que a exposição oral através de encontros, palestras, recursos a técnicas artísticas podem ser certamente um contributo para o desenvolvimento de competências no domínio da comunicação.

Em jeito de síntese é de salientar que as etapas que propomos não são estanques e delimitadas no tempo, pelo contrário, consideramos que as práticas educativas segundo a metodologia do trabalho de projecto pressupõem a necessidade de flexibilização de modo a permitir a reapreciação e reformulação quer ao nível dos objectivos assim como das estratégias a definir em cada etapa.

Etapa 12- Avaliação do projecto

A avaliação decorre ao longo das diferentes fases de desenvolvimento do projecto e no final, privilegiando sempre o seu carácter formativo.

Previamente o professor apresenta a definição de critérios a ter em conta e a forma da sua execução, para tal podem ser utilizados vários instrumentos desde elaboração de relatórios, diários, grelhas de avaliação. Num primeiro momento, a avaliação deverá acontecer no interior de cada grupo, de forma a que a perspectiva de cada um possa ser analisada em conjunto com as demais, incluindo neste momento a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos, assim como as novas propostas e sugestões que possam eventualmente surgir. Posteriormente, cada grupo juntamente com o professor procedem a uma análise do processo.

De acordo com a nossa experiência, na fase de apresentação do projecto ao grupo turma, consideramos que todos os alunos devem reflectir sobre o trabalho e desempenho dos membros dos outros grupos, pelo que deverá ser criado um instrumento comum a todos, onde sejam explicitados os critérios, os parâmetros de avaliação e no qual cada um deverá fazer uma apreciação qualitativa assim como indicar sugestões sobre o conteúdo e finalidades do trabalho, bem como, acerca do desempenho de cada colega. Previamente, e durante este procedimento, será importante o diálogo entre o professor e os alunos sobre a importância da hetero-avaliação numa perspectiva de isenção e respeito pelo outro.

Numa fase posterior à apresentação do trabalho de todos os grupos e ao preenchimento da ficha de hetero-avaliação, caberá ao professor a recolha e o tratamento das mesmas, de forma a que no final cada aluno tenha conhecimento dos parâmetros médios em que foi avaliado o seu trabalho e o seu desempenho e relativamente ao teor dos comentários por parte dos outros colegas, sendo estes momentos vividos com expectativa e também alguma apreensão. Tendo em conta a perspectiva formativa que se pretende através da hetero-avaliação é de extrema importância que o professor proceda a uma análise e selecção criteriosa da apreciação qualitativa feita em relação a cada aluno.

Todos estes procedimentos permitirão aos alunos e professor avaliar não só o produto final mas também todo o processo de desenvolvimento dos projectos em consonância com os objectivos inicialmente definidos e os critérios estabelecidos. De acordo com Prouxl (2004) a avaliação formativa dos alunos decorrente dos projectos que desenvolveram, deverá abranger as aprendizagens efectuadas e as competências desenvolvidas, ao nível cognitivo, afectivo, interpessoal, comunicacional e metodológico.

7.5. O Trabalho de projecto e a relação educativa

É um facto consensual que todo o processo educativo decorre através das relações interpessoais que se estabelecem entre os diferentes intervenientes.

No nosso estudo entendemos o trabalho de projecto enquanto metodologia activa que dá ênfase a um trabalho mais autónomo por parte do aluno, sendo este supervisionado/orientado pelo professor e mediado pela relação educativa. Para Postic (2007:27), “*a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história.*”

A dimensão relacional e educativa do trabalho de projecto pressupõe a existência de um sistema de relações mais alargado e mais próximo, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a comunidade e com a sociedade em geral, traduzindo-se estas em processos de comunicação que se geram entre os diversos intervenientes.

Do ponto de vista educativo, esta situação requer mudanças ao nível da actuação do professor e da sua relação com os alunos. Efectivamente o acompanhamento dos projectos, a resolução de conflitos, a colaboração com outras instituições requerem do professor uma maior flexibilidade e disponibilidade e um relacionamento mais estreito e aprofundado com os alunos. Sobre este aspecto Cosme e Trindade (2001:37) alertam para a existência de um *paradoxo que configura a relação educativa*, que no entender de Meireu, citado pelos autores, “*elucida a necessidade de aquele que educa ser percebido como alguém que está ao mesmo tempo muito próximo e muito distante*” sendo este considerado um risco que os professores terão de enfrentar na AP. Neste novo contexto há necessariamente uma redefinição do papel do professor, o que nos leva a concordar com o que refere Perrenoud (1995:47), “*de distribuidor do saber, ele tornar-se-à criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar, da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído (...)*”.

É neste aspecto que consideramos que a postura reflexiva e crítica do professor sobre as práticas educativas se conjuga com a necessidade de observação e análise de todo o processo que ele orienta/supervisiona, de forma a direccionar a sua atenção para

as reais necessidades de cada aluno ou grupo e a reconstruir constantemente o vínculo da relação educativa.

Nesta linha de pensamento concordamos com a opinião de Rogers (1974:123) segundo a qual “*O professor enquanto agente de desenvolvimento humano, deve procurar desempenhar as suas funções através da criação de uma relação de agrado, adoptando uma postura não directiva.*”

Na actualidade o papel do professor está sujeito a um reajuste permanente no qual os valores e as transformações que ocorrem na sociedade ultrapassam “*o âmbito da escola(...)* *O processo educativo deve produzir mais e melhor conhecimento e, porque os seus actores não são autómatos, devem os valores acompanhar o desenvolvimento desse mesmo conhecimento*” (Ribeiro Gonçalves, 1993:10).

PARTE II - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

CAPITULO 4 – CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEÓRICO

1. Enquadramento Geral

“Tomar consciência de um problema, formulá-lo com clareza e trabalhar para o resolver marcam as fases essenciais de um procedimento metodológico.”

Deshaies (1997)

Patton (1990) considera que o investigador ao ter a preocupação em contextualizar o seu objecto de estudo, tem como ponto central da sua pesquisa o “como” integrado no “onde”, procedendo à descrição de todas as circunstâncias, sempre com a intenção de compreender o fenómeno ou a situação como um todo, assente numa perspectiva sistémica, de forma a englobar os seus múltiplos aspectos.

A escolha da metodologia num trabalho de investigação em educação depende dos objectivos do estudo, do tipo de questões que se procura responder e da natureza do fenómeno a estudar.

De facto, não é possível elaborar um estudo científico sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir. Neste sentido consideramos que uma primeira abordagem da realidade resulta da actividade profissional como docente de Geografia e de AP no 3º ciclo, sendo esta uma situação privilegiada da qual resultam conhecimentos e experiências que nos possibilitam um olhar mais profundo e atento de toda a problemática que envolve este estudo.

2. Do Tema ao Problema

2.1. Fontes de informação

A revisão da literatura, as entrevistas exploratórias, a discussão de grupo e o processo reflexivo do investigador, permitem-lhe fazer um balanço dos conhecimentos relativos às dimensões que são estabelecidas na pergunta de partida, de forma a delinear o âmbito do seu estudo e a definir as fontes de informação consideradas fundamentais, assim como as técnicas de recolha de dados a utilizar.

Neste sentido consideramos que as leituras e os procedimentos exploratórios nos ajudaram a “*constituir a problemática de investigação*”.(...) *As leituras dão um enquadramento às entrevistas exploratórias e estas esclarecem-nos quanto à pertinência desse enquadramento.*” (Quivy & Capenhoudt, 2008:69).

Realizámos entrevistas exploratórias e discussão de grupo com professores do 3º ciclo do Ensino Básico, que se encontravam nesse momento a leccionar Área de Projecto, visando a recolha de opiniões acerca dos principais aspectos das práticas educativas desenvolvidas na Área de Projecto e a sua eventual relação com a satisfação profissional dos docentes em relação a esta área curricular. Estas entrevistas exploratórias completaram utilmente as leituras efectuadas e permitiram-nos tomar consciência de aspectos da questão, para os quais a nossa própria experiência e as leituras realizadas, por si só, não nos sensibilizaram, constituíram por isso um verdadeiro caminho de descoberta para a continuação do estudo.

As entrevistas decorreram com carácter informal, através dos contactos com os colegas que leccionam a AP, procurou-se que estes contactos fossem diversificados não se ficando apenas por aqueles com quem se tem uma relação pessoal com significado, mas também com colegas com os quais não se convive habitualmente no local de trabalho.

Após estes contactos, houve momentos que propiciaram a discussão em grupo, tendo esta ocorrido no contexto do local de trabalho sem marcação prévia (constituído por quatro docentes com os quais ainda não tínhamos tido qualquer contacto prévio, de forma a obviar a questão do enviesamento dos dados), consideramos que a espontaneidade das opiniões dos colegas no momento em que ocorrem aproximam-se de forma significativa da realidade e autenticidade das suas representações, pelo que julgámos que a marcação de um encontro destes de forma antecipada poderia ser indutor de opiniões “socialmente correctas”.

Numa primeira abordagem procurámos esclarecer os colegas sobre as nossas intenções ao questioná-los sobre as suas opiniões em relação à AP e concretamente em relação às práticas educativas desenvolvidas nesta área curricular, tendo sempre o cuidado de frisar que os seus contributos não seriam alvo de juízos de valor da nossa parte.

A anotação das opiniões foi efectuada na presença dos elementos do grupo não sendo as mesmas identificadas pelos seus autores, constituíram por isso uma súmula dos tópicos referenciados ao longo da discussão.

O diálogo estabelecido quer individualmente quer na discussão de grupo confirmou-nos que de facto a realização de um estudo académico que pretenda analisar a satisfação profissional, tem de partir da compreensão da realidade onde decorre a acção dos sujeitos envolvidos.

Compreendemos que as opiniões de cada um derivam de contextos individuais caracterizados por uma multiplicidade de variáveis que, dificilmente, o investigador consegue apreender na sua maioria, pelo que cedo se nos afigurou a necessidade de delimitar o campo de estudo, e iniciar todo um processo de tomada de decisões às quais procurámos dar fundamento.

A informação recolhida durante a discussão de grupo permitiu-nos realçar um conjunto de constatações que apresentamos ao longo desta parte, das quais evidenciamos as seguintes:

- Grande parte dos professores manifesta sentimentos de insatisfação em relação às condições de trabalho em que desenvolvem as suas práticas;
- Cada professor apresenta motivos diferentes que justificam a sua satisfação/insatisfação em relação à metodologia segundo a qual devem desenvolver as suas práticas;
- A monodocência da AP, é de forma consensual um factor de insatisfação, a maioria dos professores considera que o par pedagógico seria fundamental para tornar exequível o desenvolvimento de práticas educativas no sentido interdisciplinar e transdisciplinar;
- A oferta a nível de programas de formação contínua é muito exígua e não é direccionada para as ACND;
- Os professores com menos tempo de serviço afirmam que na sua formação académica já é dada importância a metodologias relacionadas com o desenvolvimento de projectos;
- O desenvolvimento dos projectos na AP está relacionado com o entusiasmo e empenho do professor que lecciona esta área, sendo estes dois aspectos catalisadores da relação educativa a estabelecer com os alunos;
- Salientam um certo “abandono” por parte de quem lançou o desafio das ACND, no sentido de que deveria ter sido estabelecida legislação que especificasse de forma concreta a operacionalização desta área.

As entrevistas exploratórias consistiram em conversas informais, realizadas no espaço escolar, tendo sido seleccionados seis docentes (quatro¹² encontravam-se a leccionar AP e os outros dois já tinham leccionado em anos anteriores).

Relativamente ao conteúdo do estudo exploratório, inicialmente questionámos os docentes sobre se gostavam ou não de leccionar AP, as respostas entre o sim e o não foram equilibradas sendo a divergência nas justificações um contributo a considerar na escolha dos factores referentes à satisfação profissional.

Apenas dois docentes (dos que se encontravam a leccionar AP) questionaram a existência desta área curricular não disciplinar no currículo, tendo um deles apresentado a sugestão de converter o horário da AP em aulas de apoio individualizado ou em pequeno grupo aos alunos que apresentam mais dificuldades.

Durante as conversas individualizadas com os docentes e de acordo com as diferentes opiniões eram visíveis que estas traduziam sentimentos, os que afirmaram não gostar de leccionar AP (três docentes) apresentavam no decurso do diálogo um semblante de desagrado, frustração e algum incómodo pelo assunto em causa o que provocou alguns comentários muito reveladores tendo um dos docentes afirmado:

“ Se um aluno tem muitas dificuldades na leitura e expressão escrita, como é que vai desenvolver projectos, ou melhor, numa turma de vinte oito alunos com graus de dificuldade muito díspares como é que um único professor acompanha todos os projectos, mantém a motivação , apoia os alunos com mais dificuldades , dá sugestões...não entendo, eu ..não ...”

Por outro lado, alguns dos docentes que afirmam que o desenvolvimento de projectos com os alunos na AP constitui motivo de satisfação, não o expressaram de forma esfuziante, basearam o seu discurso nas potencialidades do trabalho de projecto no desenvolvimento de competências em geral e em jeito de lamentação acentuaram o individualismo que tem caracterizado o trabalho docente, assim como a resistência à mudança nas metodologias e a falta de condições de trabalho como obstáculos ao desenvolvimento de práticas educativas através da metodologia do trabalho de projecto.

Estas opiniões foram essenciais na construção do instrumento de observação e análise da satisfação do professor em relação à AP e na determinação dos aspectos que à partida julgamos poderem vir a influenciar o desenvolvimento das práticas educativas.

¹² Os quatro docentes que se encontravam a leccionar AP não foram considerados na amostra à qual foi aplicado o instrumento.

2.2. O Tema e o Problema

Como foi referido na introdução deste trabalho, a escolha da temática recaiu desde logo na satisfação profissional dos docentes em relação a uma área curricular que habitualmente não é a sua, dado que a AP pode ser leccionada por qualquer professor independentemente da sua área de especialização.

De seguida, e de acordo com as instruções de Quivy e Capenhoudt (2008), considerámos que o ponto de partida num processo de investigação “*consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor*”(p.32).

A pergunta de partida - *Será que a satisfação profissional dos professores em relação à Área de Projecto está relacionada com as práticas educativas implementadas?* – serviu de guia na definição e exploração da revisão da literatura e na elaboração do mapa conceptual.

O tema – *A satisfação profissional dos docentes em relação às práticas educativas na Área de Projecto* – emergiu após as entrevistas exploratórias e a discussão de grupo com os professores que se encontravam a leccionar AP, sendo esta uma área na qual não existem estudos críticos que relacionem os dois conceitos: satisfação profissional e práticas educativas.

Após ter sido definida a pergunta de partida, considerámo-la como o fio condutor do nosso trabalho, sendo o passo seguinte saber como proceder para conseguir uma certa qualidade de informação; como explorar o terreno para conceber uma problemática de investigação. Segundo Quivy e Capenhoudt (2008) “*a elaboração de uma problemática decompõe-se em duas operações: primeiro, fazer o balanço das problemáticas possíveis a partir das leituras e das entrevistas; em seguida, escolher e explicitar a orientação ou a abordagem por meio da qual tentará responder-se à pergunta de partida*” (p.257).

Para tal as entrevistas, a discussão de grupo e a revisão da literatura sobre os conceitos de satisfação profissional dos docentes e práticas educativas desenvolvidas na Área de Projecto, conduziram-nos à formulação da pergunta de partida problematizante:

Quais os aspectos das práticas educativas implementadas na AP que contribuem para a satisfação do professor em relação a esta área curricular?

Definida a pergunta de partida e a problemática, definimos como eixos principais da nossa investigação a satisfação profissional dos docentes em relação às características das práticas educativas desenvolvidas segundo a metodologia de trabalho de projecto na área curricular não disciplinar de AP, sem nunca esquecer o contexto - escola- onde estes conceitos se relacionam e a dimensão normativa segundo a qual os professores definem as suas práticas. Deste processo de investigação resulta um modelo conceptual (Figura 7).

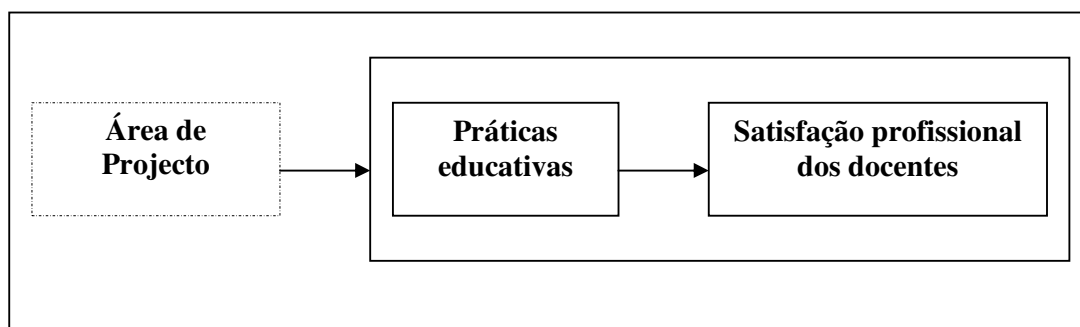


Figura 7 - Modelo Conceptual.

2.3. Do Modelo Conceptual ao Modelo Explicativo Teórico

No Modelo Conceptual estão identificados os conceitos estruturantes, em torno dos quais iremos desenvolver o nosso estudo.

Em seguida elaborámos a grelha conceptual de tomada de decisões. A elaboração da grelha após várias tentativas, (Tabela 6) corresponde à construção de um plano conceptual, onde são definidos os conceitos, as dimensões, os componentes e os indicadores. Para Quivy e Capenhoudt (2008) “*Construir um conceito consiste em primeiro lugar em determinar as dimensões que o constituem, através das quais se dá conta do real (...) de seguida precisar os indicadores graças aos quais as dimensões poderão ser medidas. (...) No entanto existem conceitos para os quais os indicadores são menos evidentes. A noção de indicador torna-se então muito mais imprecisa*” (p.122).

No que se refere aos indicadores, os autores citados anteriormente também advertem que estes podem ser apenas uma marca, uma expressão ou uma opinião ou qualquer fenómeno que nos informe acerca do objecto da nossa construção.

Tabela 6- Grelha Conceptual.

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES
AREA DE PROJECTO	Normativa (Decreto-Lei 6/2001)	Finalidades
	Conceptual	Competências a desenvolver
PRÁTICAS EDUCATIVAS	Orientações metodológicas privilegiadas- Metodologia do Trabalho de Projecto Implementadas na sala de aula Interdisciplinar	Seleccção dos temas
		Escolha das actividades
		Metodologias de trabalho
		Estratégias
		Autonomia dos alunos
		Trabalho colaborativo entre docentes
		Apresentação do produto final
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES	Factores que influenciam a satisfação profissional dos docentes	Realização pessoal
		Autonomia
		Reconhecimento
		Condições de Trabalho
		Relações interpessoais (com os alunos, colegas e órgão de gestão)
		Factor institucional
		Trabalho com os alunos
		Natureza do próprio trabalho

Na construção desta grelha, apresentamos as dimensões e os componentes em que se estruturam os conceitos de Práticas Educativas e Satisfação Profissional dos Docentes em relação à AP, não esquecendo deste modo a dimensão conceptual e

normativa que fundamenta a área curricular não disciplinar de AP. Os indicadores correspondem aos itens que estão formulados na primeira versão do questionário (Anexo I).

No que se refere ao conceito práticas educativas interessa-nos conhecer quais as características das práticas educativas implementadas na AP que estão relacionadas com a satisfação profissional do docente.

A grelha conceptual de tomada de decisões, ao permitir a clarificação dos conceitos conduziu-nos à reformulação da pergunta de partida:

Será que a satisfação profissional dos docentes em relação à AP, está associada às práticas educativas implementadas através das orientações da metodologia do trabalho de projecto?

Depois da elaboração do modelo conceptual e da pergunta de partida reformulada definimos, o modelo explicativo teórico (Figura 8).

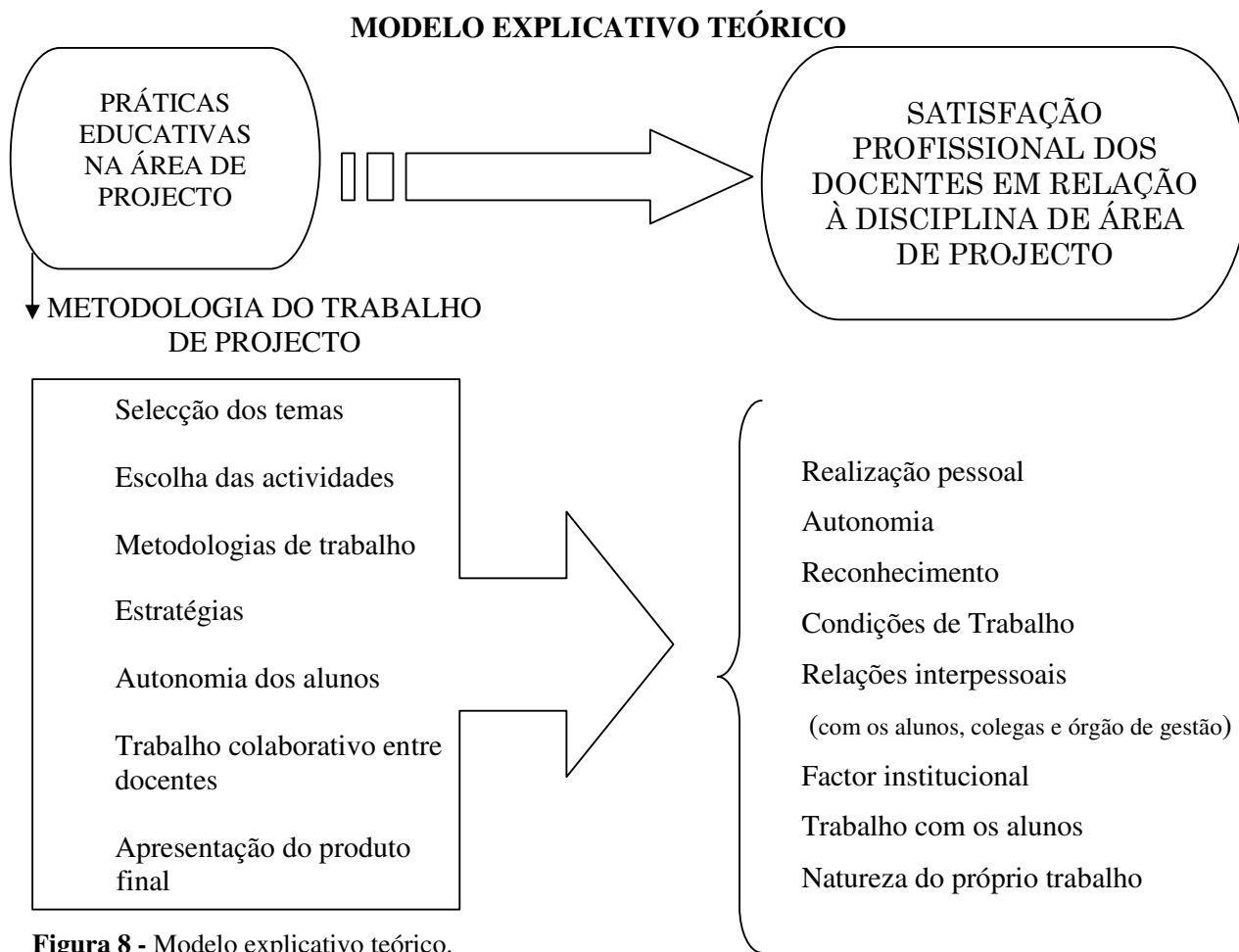


Figura 8 - Modelo explicativo teórico.

Este modelo foi analisado por um painel de oito especialistas (Anexo II) consultado para o efeito tendo os mesmos dado o seu parecer em documento próprio (Anexo III), acerca da sua clareza, inteligibilidade, pertinência e sobre a necessidade de reformulação e sugestões.

Em relação ao modelo e às possíveis relações a estabelecer, temos a registar o parecer de um dos especialistas:

“Mais que pertinente e interessante, sobretudo se pensarmos que a AP é de facto uma área de intervenção extremamente “aberta”(Especialista 2).

Por indicação do mesmo especialista o modelo teórico teve de ser reajustado. Este reajuste consistiu em alterações que se situaram ao nível das componentes, sendo assim e de acordo com a recomendação do especialista: *“Nos factores da satisfação profissional também se poderia pensar diminuir um pouco o seu número para evitar sobreposições e redundâncias, que por vezes “parasitam” os resultados.* (Especialista.2). Por sugestão dos especialistas reformulámos os factores referenciados na Tabela 7.

Tabela 7 - Reformulação da designação dos factores.

Factor	Reformulação
	Apoios e contributos institucionais subdivide-se em:
Factor institucional	- Ministério da Educação - Órgão de Gestão - Conselho Pedagógico
	Natureza do trabalho subdivide-se em:
Natureza do próprio trabalho	- Trabalho com os alunos - Atitudes dos alunos - Factor pedagógico

Atendendo às sugestões dos especialistas, tivemos dificuldade em seleccionar os factores a privilegiar, neste sentido procurámos orientação através das leituras, das entrevistas exploratórias, da discussão de grupo e do contributo específico de um dos especialistas, o que nos permitiu delimitar neste trabalho, o conjunto de factores a

considerar no estudo da satisfação profissional dos docentes, a um campo de análise mais restrito.

Estamos conscientes da existência e importância de outros factores que exercem grande influência na satisfação dos docentes, e aos quais não somos alheios, nomeadamente o factor económico, o factor relacional, e o factor social, no entanto, optámos pelos factores mencionados com mais frequência nos procedimentos exploratórios, e que de certo modo se relacionam mais com o tipo de trabalho que o docente desenvolve e a apreciação que lhe é manifestada.

Deste modo e tendo em conta o parecer dos especialistas e o pressuposto defendido por Houtte (2006) “para que haja satisfação profissional na profissão docente, o professor terá de alicerçar nos factores intrínsecos tais como o tipo de trabalho que desenvolve e o contacto com os seus alunos” (p.248), seleccionámos os seguintes factores: reconhecimento, relacionamento interpessoal, condições de trabalho, apoios e contributos institucionais, natureza do trabalho, que constituem o modelo explicativo emergente (Figura 9).

MODELO EXPLICATIVO EMERGENTE

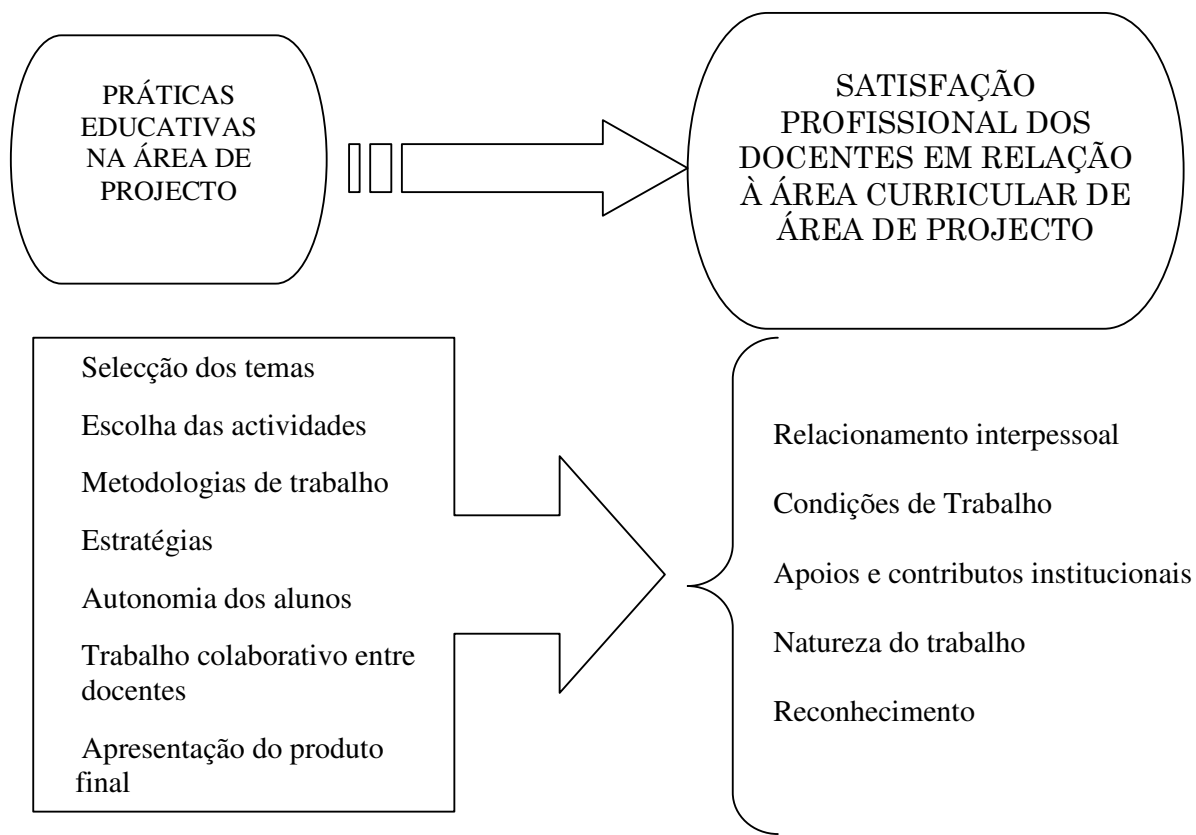


Figura 9 - Modelo explicativo emergente.

2.4. A formulação das hipóteses e a sua caracterização

Tendo em conta que “ *Problemática, modelo, conceitos e hipóteses são indissociáveis. O modelo é um sistema de hipóteses articuladas logicamente entre si. Ora a hipótese é a precisão de uma relação entre conceitos*” (Quivy & Campenhoudt, 2008:138).

Na perspectiva de Tuckman (2000), as hipóteses devem apresentar as seguintes características: estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis; ser formuladas sem ambiguidade, em forma de frase declarativa; ser testáveis ou seja, devem ser passíveis de reformulação.

De acordo com Deshaies (1997) “ *o enunciado da hipótese deve ser formulado de modo que o leitor possa acompanhar o raciocínio do investigador e compreender o alcance e objectivos da pesquisa*”(p.276). Por outro lado e segundo o mesmo autor a hipótese deve assegurar a sua função heurística quando contempla as seguintes condições:

- *A hipótese garante à pesquisa uma orientação previamente escolhida, o que permitirá uma melhor selecção de factos, de dados e do campo dos acontecimentos;*
- *A hipótese propõe uma tentativa de explicação respeitante às relações que poderiam estabelecer-se entre os factos, as variáveis e os conceitos;*
- *A hipótese fornece um plano e indicações precisas quanto à maneira de conduzir a exploração, no sentido da escolha do método, das técnicas e dos instrumentos (p.271).*

HIPÓTESE CONCEPTUAL (formulada a partir dos conceitos)- As práticas educativas desenvolvidas através da metodologia do trabalho de projecto estão associadas à satisfação profissional do professor em relação à Área de Projecto.

HIPÓTESES OPERATIVAS:

Hipótese 1 - A utilização de estratégias que promovam a divulgação do trabalho dos alunos fora do contexto escolar está associada à satisfação do professor em relação à AP.

Hipótese 2 - As práticas educativas que promovam a apresentação do produto final fora do espaço escolar estão associadas à satisfação do professor em relação à AP.

Hipótese 3 - As práticas educativas que envolvem a colaboração dos docentes do CT no desenvolvimento dos projectos estão associadas à satisfação do professor em relação à AP.

Relativamente à sua caracterização, consideramos que são bilaterais uma vez que nelas não se especifica o sentido da associação entre as variáveis.

2.5. Definição das variáveis e a sua caracterização

As variáveis centrais neste estudo organizam-se em duas categorias: variáveis referentes à frequência de determinadas características das práticas educativas que poderá afectar ou ser afectada pela a satisfação profissional do docente em relação à AP e variáveis referentes à satisfação profissional do docente em relação à AP.

Caracterizamos as variáveis ao nível da mensuração como nominais, ordinais e intervalares.

3. Considerações prévias à construção do instrumento de validação do modelo explicativo teórico

Tendo em conta que este estudo visa dar início ao processo de construção de um instrumento de observação que permita analisar a satisfação do professor em relação às práticas educativas desenvolvidas na disciplina de Área de Projecto, optámos por seguir a recomendação de Quivy e Campenhout (2008), segundo a qual a técnica do inquérito por questionário é a técnica que permite mais facilmente conhecer a opinião da população e dá a possibilidade de quantificar múltiplos dados, podendo proceder à verificação de hipóteses e análises de correlação de eventuais relações entre as variáveis consideradas.

Para Ghiglione e Matalon (1997) um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões como na sua ordem; cada questão tem que ser colocada a todas as pessoas da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares, o que implica que a questão seja formulada de forma perfeitamente clara e sem ambiguidade.

Segundo Damas e De Ketele (1985), o questionário pode ser utilizado para descrever, prever, avaliar e também para diagnosticar. Estas funções do questionário são fundamentais para a elaboração do plano de acção com que culminará o estudo.

Com o questionário pretendemos recolher opiniões, percepções e algum conhecimento sobre características das práticas educativas dos docentes segundo a frequência da sua ocorrência.

O questionário, como uma das técnicas de inquérito, obedece a um esquema e estrutura, com alguma rigidez, manifestada sobretudo através de questões fechadas, o que, por um lado, condiciona as respostas dos inquiridos, mas, por outro lado do ponto de vista do investigador, permite gerir melhor a informação recolhida, são vantagens às quais se encontram associadas o carácter de objectividade e a relativa facilidade e rapidez na recolha da informação.

A partir do modelo explicativo teórico e das relações de influência nele estabelecidas, elaborámos uma primeira versão do questionário (anexo I).

Enquadram-se neste ponto do trabalho os procedimentos exploratórios, aos quais nos temos referido como primeiro momento para orientar a fundamentação teórica e formular a questão de partida, constituindo estes um verdadeiro caminho de descoberta para a continuação do estudo.

Em relação à selecção dos itens a considerar nas práticas educativas, a sua escolha baseou-se em aspectos específicos das diferentes fases da metodologia do trabalho de projecto. De forma a possibilitar a recolha de informação (através da sua frequência) incluíram-se no questionário itens específicos sobre:

- o modo de selecção dos temas;
- a quem cabe a escolha das actividades a realizar;
- o tipo de estratégias utilizadas, a metodologia utilizada nos trabalhos de grupo;
- a autonomia que o professor dá aos alunos nas diferentes fases dos projectos;
- a forma como decorre a apresentação do produto final;
- a colaboração dos elementos do Conselho de Turma na realização dos projectos dos alunos.

3.1. Elaboração do questionário

A construção do questionário e a formulação das questões representam uma fase crucial no processo de investigação, pelo que para construir um questionário é necessário saber com exactidão o que procuramos.

O questionário inclui um texto introdutório no qual se explica o porquê da sua elaboração, a sua finalidade e algumas instruções para o seu correcto preenchimento bem como o carácter de confidencialidade das respostas. Apela-se igualmente à colaboração e pertinência do preenchimento de todas as respostas constantes neste instrumento de recolha de dados.

Quanto ao conteúdo, optámos por um questionário essencialmente constituído por afirmações relativas a opiniões e frequências, de forma a seguir os objectivos que pretendemos neste trabalho.

No que respeita à forma, a grande maioria das questões são fechadas, o que na perspectiva de Ghiglione e Matalon (1997), é o caso mais frequente para as questões de opinião. Inclui-se também uma questão aberta, à qual “(...) *a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos*” (Ghiglione e Matalon, 1997:115).

A razão da inclusão desta questão no questionário, está relacionada com o facto de querermos conhecer os motivos de carácter individual que numa primeira fase levaram os docentes a optarem pela carreira docente. Na opinião dos autores mencionados anteriormente, é importante introduzir questões abertas nos questionários uma vez que vamos ao encontro da necessidade que o inquirido tem de sentir que está a ser ouvido.

Esta primeira versão do questionário está organizada em três partes: a primeira diz respeito aos dados pessoais e profissionais; a segunda, refere-se a factores que julgamos estarem associados à satisfação do professor e a terceira é referente às práticas educativas desenvolvidas na área curricular não disciplinar de AP na perspectiva das fases da metodologia do trabalho de projecto.

À excepção das questões da parte I que visam a caracterização sócio profissional do respondente, na quase totalidade das questões referentes às partes II e III, optámos por uma disposição dos itens em torno de uma escala de tipo Likert de cinco níveis, dado que são particularmente indicadas para recolher o grau de uma opinião ou o nível de satisfação. No âmbito deste formato tipo Likert, escolhemos duas escalas: uma na

parte II, que visa registar o nível de satisfação em relação aos diferentes aspectos do trabalho do professor na AP variando entre o “*Não me Satisfaz*” e o “*Satisfaz-me Plenamente*”, passando pelo “*Satisfaz-me pouco*”, “*Satisfaz-me*” e “*Satisfaz-me Bastante*”, outra na parte III, que varia entre “*Nunca*” e “*Sempre*”, passando pelo “*Poucas Vezes*”; “*Regularmente*” e “*Muitas Vezes*” que tem como objectivo conhecer a frequência de determinadas características das práticas educativas dos docentes.

Nesta última parte incluímos também uma escala de tipo Likert de quatro pontos para avaliar o grau de importância (de 1 a 4) de determinados factores que poderão ter influência na aquisição das competências gerais definidas para o 3º ciclo do ensino básico. Ainda na parte II e tendo em conta a opinião de Rodriguez (2002:2) “*a satisfação concentra-se nos sentimentos afectivos em relação ao trabalho e às possíveis consequências que daí resultam*”, introduzimos uma questão referente aos sentimentos que o docente experimenta com maior frequência no exercício da sua actividade na disciplina de AP. Esta questão é composta por 10 palavras que exprimem sentimentos, sendo cinco de carácter optimista e cinco de carácter que indicia desmotivação, pretende-se que a resposta seja hierarquizada entre (1 e 3), sendo o número 1 o sentimento que o docente experimenta com maior frequência e que considera “*mais importante*”.

Inicialmente, o questionário apresentava na I parte- 17 itens, na II parte – 44 itens e na III parte- 59 itens.

3.1.1. Distribuição dos itens no questionário

Os itens que compõem o questionário (anexo I) são os que resultaram das entrevistas exploratórias e da revisão da literatura. Na parte II – a distribuição dos itens foi aleatória, não constituindo a sua enumeração uma sequência lógica ou temática. “*Assim o número que precede cada um dos itens representa apenas a sua ordem de lançamento aleatório pelo formulário do questionário e não o seu nexa*” (Alves,1991: 203).

I Parte - Dados sócio-profissionais

Nesta parte pretendemos situar a escola a que o respondente pertence, e recolher informações sobre traços biográficos, como: idade, sexo, e dados profissionais como:

habilitação académica, situação profissional, categoria, departamento curricular¹³ a que pertence, número de turmas que lecciona e filiação sindical. Por outro lado, julgamos que poderão vir a constituir elementos importantes para uma adequada contextualização do estudo da satisfação dos professores os itens referentes ao gosto por leccionar a disciplina de Área de Projecto, o número de anos lectivos que já leccionou AP e a frequência de acções de formação sobre metodologia do trabalho de projecto.

II Parte - Satisfação em relação à Área de Projecto

São consideradas, nesta parte fundamental do questionário, seis factores da satisfação/insatisfação dos professores. Cada factor apresenta vários itens:

Factor 1 - Relacionamento Interpessoal (é composto por três itens)

Devido à reconhecida influência das relações interpessoais no desempenho dos docentes é de facto importante proporcionar aos respondentes uma ocasião de se pronunciarem sobre o grau de satisfação a diferentes níveis: com os alunos, os colegas e o órgão de gestão.

Factor 2 – Reconhecimento (é composto por quatro itens)

O reconhecimento é também tido como factor que influencia a motivação do docente, no caso específico da AP, o trabalho que o professor realiza com os alunos adquire uma maior visibilidade quando é divulgado através de diferentes meios fora do contexto da sala de aula, pelo que as manifestações de reconhecimento são mais evidentes.

Factor 3 - Condições de Trabalho (é composto por seis itens)

Sabemos quão determinantes são as condições de trabalho na realização das actividades e na satisfação do professor em relação às práticas educativas que pretende implementar.

¹³ Os Departamentos Curriculares estão definidos no n.º 1 do artigo 42.º, bem como no n.º 2 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, onde são referidos como estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, as quais, com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo, asseguram a articulação e gestão curricular e colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director no sentido de igualmente assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Factor 4 - Factor institucional (é composto por seis itens)

Numa visão global, podemos afirmar que este factor contempla o quadro institucional em que a actividade do docente se desenvolve. É proposta ao respondente uma oportunidade de manifestar a sua satisfação em relação a determinações dos Órgãos do Ministério (exemplo: a redução do par pedagógico na AP, a existência de AP no currículo do 3º ciclo do ensino básico e as orientações que o ministério envia em relação à AP) e do Órgão de gestão da escola (exemplo: o apoio logístico do órgão de gestão para a realização de actividades em espaços escolares, bem como no exterior e a atribuição do cargo de Coordenador da AP).

Factor 5 - Trabalho com os alunos (é composto por doze itens)

De acordo com Jesus (1996) o trabalho com os alunos é frequentemente apontado como um dos factores que se encontra directamente relacionado com a satisfação. Este factor é composto por itens referentes às atitudes que os alunos evidenciam e às situações práticas de trabalho com os alunos.

Factor 6 - Natureza do próprio trabalho (é composto por cinco itens)

Consideramos este factor pertinente, na medida em que o trabalho que o professor desenvolve com os alunos na AP apresenta características específicas, dada a importância da sua dimensão interdisciplinar e transdisciplinar.

III Parte- Práticas Educativas

Nesta parte do questionário, as dimensões foram seleccionadas de acordo com a revisão da literatura, tendo seleccionado algumas das fases da metodologia do trabalho de projecto, no sentido de conhecer a frequência de determinadas características das práticas, assim como a importância de alguns factores que possam promover o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projecto.

A dimensão selecção dos temas é composta por oito itens e tem como objectivo a recolha de informação acerca de quem selecciona os temas e origem dos mesmos ou seja quem decide os temas a tratar e qual a sua proveniência. Nesta dimensão apresentamos os itens de forma a contemplar todos os intervenientes, desde os alunos, os professores, o conselho de turma, o conselho pedagógico e tendo em consideração as

orientações pedagógicas que promovem a participação e envolvimento dos encarregados de educação na vivência escolar dos seus educandos¹⁴, incluímos o item “Sugestão dos Encarregados de Educação”. Ainda nesta secção pretendemos recolher informação sobre a origem dos temas a tratar, isto é, queremos saber se há um tema aglutinador definido em Conselho Pedagógico e do qual derivam os temas a tratar em cada turma, se há orientações para ocupar o tempo lectivo de AP com conteúdos de uma área curricular disciplinar ou se a selecção do tema parte de situações do quotidiano, ou de aspectos mais gerais.

A dimensão escolha das actividades a desenvolver nos projectos, compreende seis itens e pretende identificar se existe alguma influência dos diversos elementos da comunidade educativa¹⁵ na orientação ou sugestão das actividades a desenvolver nos projectos ou se esta escolha compete apenas ao professor de AP e aos alunos.

A dimensão metodologias de trabalho, é composta por três itens, e focaliza apenas a forma de trabalhar dos alunos (em grupo ou individualmente).

A dimensão estratégias, compreende doze itens e pretende dar aos respondentes um número amplo de estratégias diversificadas, tendo sempre em conta as estratégias que promovem o trabalho numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

A dimensão autonomia dos alunos é composta por seis itens e tem como objectivo identificar a autonomia que o professor concede aos alunos nas diversas fases do trabalho de projecto.

A dimensão colaboração dos elementos do conselho de turma durante a realização dos trabalhos, composta por seis itens, tem como objectivo obter informações

¹⁴ De acordo com o artigo 44º do Decreto - Lei- nº 75/2008 de 22 de Abril, o mesmo determina que “*em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada (...) c) pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição: i) Os professores da turma; ii) dois representantes dos encarregados de educação; iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.*”

¹⁵ De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril “*Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.*” A criação de um órgão colegial designado por Conselho Geral - do qual fazem parte o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas e sociais” - tem no domínio das suas competências as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização.

sobre a colaboração e o interesse pelo desenvolvimento dos trabalhos numa perspectiva de trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Ainda no que se refere às práticas educativas, a dimensão apresentação do produto final é composta por onze itens, e tem como objectivo a recolha de informação sobre o destino do produto dos trabalhos realizados, de forma a perceber até que ponto é valorizada a dimensão transdisciplinar da Área de Projecto. Neste sentido a formulação dos itens contempla a apresentação do produto final no espaço da sala de aula para o grupo turma, a apresentação do produto final no espaço escolar para a comunidade escolar e apresentação do produto final em espaços exteriores à escola para a comunidade envolvente.

Por fim, são apresentados alguns factores de forma a avaliar a sua importância para o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projecto.

3.1.2. O pré-teste do questionário

Ghiglione e Matalon (1997) afirmam que, quando uma primeira versão do questionário fica redigida, é necessário garantir que o questionário seja aplicável e que responda aos problemas colocados pelo investigador, defendendo a necessidade de um conjunto de verificações que constituem o pré-teste.

Assim, submetemos o questionário ao pré-teste, enviámos por correio electrónico a oito especialistas doravante designados pelas abreviaturas E.1; E.2; E.3; E.4; E.5; E.6; E.7 e E.8 (Anexo II).

Neste sentido solicitámos aos especialistas que se pronunciassem sobre as diferentes dimensões do questionário ao nível da: extensão do instrumento, clareza dos itens, a sua pertinência e adequação aos objectivos da investigação e as escalas utilizadas. Incluiu-se também em cada dimensão do questionário espaço para observações e/ou sugestões.

Também foi entregue em mão própria a dez docentes que leccionam Área de Projecto a turmas do 3º ciclo, tendo havido um retorno de oito questionários, acrescentamos que estes docentes não participaram na amostra definida para este estudo.

De salientar que falámos pessoalmente com duas das especialistas (E.3 e E.4), no sentido de um melhor esclarecimento acerca das sugestões que nos apresentaram, tendo esta situação sido de extrema importância para uma melhor definição dos itens e

questões deste instrumento. Uma das especialistas (E.8) deu-nos sugestões acerca de aspectos referentes à parte introdutória do questionário.

Terminados estes procedimentos, passámos à inventariação dos pareceres e sugestões, bem como à análise da informação obtida através do cruzamento dos pareceres dos especialistas e das opiniões dos professores (Anexo III).

Desta análise sobressai a necessidade de clarificar a intencionalidade de alguns itens, diferenciar os factores de análise da satisfação e avaliar a pertinência de algumas questões.

No que diz respeito ao conteúdo dos itens, os especialistas consideram que estes fazem referência ao assunto que se pretende estudar “ *O instrumento explora todas as áreas de concretização da Área de Projecto e realça as dificuldades inerentes na concretização do projecto*” (E6).

No geral os especialistas consideraram que o questionário apresenta uma extensão ajustada, pertinente e está adequado aos objectivos da investigação. Em relação à clareza dos itens, quatro dos especialistas (E.1, E.2; E.4 e E.7) consideraram alguns itens pouco claros, havendo necessidade de os reformular ou mesmo eliminar, para o que solicitámos a colaboração de um dos especialistas (E.4), sendo o seu contributo fundamental. Em relação às escalas utilizadas três dos especialistas (E.1, E.3 e E.4) consideraram pouco adequadas na ordem em que estas se apresentavam: “Satisfaz-me Plenamente ----SB ----S ----SP ----Não me satisfaz”, tendo um dos especialistas (E.4) sugerido colocá-las no sentido inverso ou seja do “Não me Satisfaz--- - SP ---- S ---- SB ---- Satisfaz-me Plenamente”, situação esta com a qual concordámos.

Aos dez representantes da amostra colocámos as seguintes questões:

- 1 - As instruções para o preenchimento do questionário foram suficientes?
- 2 - Achou alguma questão pouco clara?
 - 2.1 - Se sim, qual ou quais?
 - 2.2 - Sugestões de alteração
- 3 - Considera a extensão do questionário adequada?
- 4 - Tempo médio de preenchimento do questionário.
- 5 - Na sua opinião, considera que dever-se-ia incluir algum outro aspecto que não foi apresentado?

Os oito representantes consideraram que as instruções para o preenchimento do questionário foram suficientes, que as questões tinham clareza e que a extensão era

adequada. O tempo médio de preenchimento foi de 20 minutos. Em relação às sugestões, foi apresentada a seguinte “ *Poder-se-ia incluir um comentário sobre a temática em análise*” (Representante 3). Considerando que um dos especialistas (E 4) apresentou a sugestão “*embora este instrumento seja essencialmente quantitativo, a AP é uma área em que uma resposta de natureza qualitativa era interessante*”, que vai de encontro à que foi apresentada pela representante número três, optámos por incluir uma questão de resposta aberta (Anexo IV - questão n.º 14) no sentido de identificar as actividades, estratégias ou metodologias que os professores desenvolvem na AP e que consideram como motivadoras e suscitam o entusiasmo dos alunos, de forma a obter outras informações não contempladas nas questões fechadas referentes a este assunto

Após a reformulação e reajuste da primeira versão do questionário um dos especialistas (E.3) sugeriu que o questionário fosse submetido a um respondente que reunisse as condições dos inquiridos da amostra, solicitando-lhe o preenchimento do questionário na nossa presença de forma a que em situação de dúvida fosse dado o esclarecimento da intencionalidade dos itens e questões. Desta forma foi possível um aprimoramento na formulação da questão 2 da II parte do questionário.

Após estes procedimentos obtivemos o questionário final (Anexo IV), sendo este constituído por III partes:

Parte I – Dados Sócio-profissionais, integra 12 questões

Parte II- Satisfação com os diferentes aspectos do trabalho em relação à Área de Projecto. É composto por 34 itens distribuídos por cinco factores:

- Reconhecimento;
- Relacionamento interpessoal;
- Condições de Trabalho;
- Apoios e contributos institucionais (Orientações vindas do Ministério da Educação, Apoio do Órgão de Gestão, e decisão do Conselho Pedagógico);
- Natureza do próprio trabalho (Trabalho com os alunos, Atitudes dos alunos e Factor Pedagógico).

Parte III- Mantém a estrutura inicial, tendo sido feitos pequenos reajustes à enunciação de alguns itens.

CAPITULO 5 – ESTUDO EMPIRICO

1. Descrição da amostra

Tendo em conta os objectivos delineados para o presente estudo definiu-se a população-alvo à qual foi administrado o questionário, sendo esta constituída pelos docentes que se encontravam a leccionar Área de Projecto a turmas do 3º ciclo no ano lectivo 2008/2009 nas escolas com a seguinte tipologia: Escola Básicas do 2º e 3º ciclo (EB23), Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI) e Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico (ES/3º), do distrito de Faro. A escolha deste distrito está relacionada com o nosso conhecimento da região e com o facto de trabalharmos num dos seus 16 concelhos.

No interior desta população foi estabelecido apenas um critério baseado na designação da área curricular e no ciclo de ensino - docentes que leccionavam a área curricular não disciplinar de **Área de Projecto** a turmas do **3º ciclo** do ensino básico (7º, 8º e 9º ano) no ano lectivo de 2008/2009.

2. Procedimento de recolha dos dados

Para determinarmos o número de docentes que se encontravam nas condições que estabelecemos, numa primeira fase acedemos ao site da Direcção Regional de Educação do Algarve e procedemos ao levantamento das seguintes informações por concelho no distrito de Faro:

- tipologia das escolas que incluíssem 3º ciclo do ensino básico;
- identificação dos elementos do Conselho Executivo;
- e-mail geral de cada escola;
- endereço postal de cada escola;
- número de telefone de cada escola.

Em seguida, através do correio electrónico enviámos um pedido a todos os órgãos de gestão das escolas seleccionadas, com a informação referente à nossa situação profissional, assim como informação referente aos objectivos e necessidades investigativas do nosso estudo, pelo que solicitámos a indicação do número de professores que se encontravam a leccionar AP a turmas do 3º ciclo (Anexo V).

Nas situações em que não obtivemos resposta por correio electrónico, estabelecemos contacto telefónico a solicitar a mesma informação tendo este procedimento completado a recolha da informação que pretendíamos (Anexo VI).

Posteriormente, e de acordo com o Despacho n.º 15 847/2007, de 23 de Julho que regula a aplicação de inquéritos em meio escolar, submetemos o nosso instrumento a uma análise e a um pedido de autorização por parte da Direcção Geral de Inovação Desenvolvimento Curricular - DGIDC.

Após o parecer positivo por parte da DGIDC, (Anexo VII), retomámos o contacto com as escolas, através de correio electrónico a solicitar autorização para a aplicação de questionários aos docentes que leccionavam AP (Anexo VIII). Sempre que não obtivemos resposta por esta via adoptámos procedimento similar ao referido anteriormente – contacto telefónico.

De todos os contactos efectuados, há a registar três escolas que recusaram a sua participação, tendo alegado que os docentes evidenciavam naquele momento (início do 3º período) um certo cansaço em colaborar neste tipo de trabalho, pelo que por este motivo existem dois concelhos sem dados.

Há ainda a referir que uma das escolas não tem a área curricular de AP, em substituição tem uma área designada por Projecto Científico, com um tempo lectivo de 60 minutos semanais, pelo que a mesma não foi considerada neste estudo.

Após os contactos com os Conselhos Executivos, considerámos que a altura mais favorável para aplicação dos questionários seria no início do 3º período, pois intuitivamente, pensámos que, após uma pausa das actividades lectivas, (Páscoa) os docentes estariam mais receptivos a colaborar no estudo.

Iniciámos o processo de distribuição e recolha dos questionários pelos Agrupamentos, constituindo este um procedimento que implicou da nossa parte uma rigorosa disciplina em termos de organização e um acréscimo de trabalho num curto espaço de tempo dado o elevado número de agrupamentos existentes no Distrito de Faro (53) e a sua distância, pelo que optámos pelos seguintes critérios:

- dirigirmo-nos pessoalmente às escolas dos agrupamentos dos concelhos limítrofes da nossa área de residência (12);
- solicitarmos o apoio de colegas docentes que se encontravam a leccionar em algumas escolas (20);
- nas situações que não se enquadravam nos critérios anteriores, optámos por estabelecer novo contacto com os Conselhos Executivos e solicitámos o seu apoio, no

sentido de ser este órgão a proceder à distribuição dos questionários, à sua recolha e ao envio postal em envelope previamente selado e a nós endereçado.

Nesta última situação existiu um total de 21 agrupamentos envolvidos, tendo havido resposta por parte de 17 escolas. Neste sentido é de realçar que a maioria dos Conselhos Executivos a quem expusemos a situação demonstraram total disponibilidade e apoio para a concretização do trabalho.

Todos os questionários distribuídos pelos docentes tinham em anexo um envelope individual para colocação do questionário após o preenchimento de forma a garantir a confidencialidade das respostas.

O processo de distribuição e recolha decorreu entre Abril e Julho de 2009.

2.1. Codificação e tratamento dos dados

A partir da informação recolhida através do questionário constitui-se uma base de dados em Excel, tendo posteriormente os mesmos sido tratados estatisticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 16). Os procedimentos estatísticos utilizados incluíram técnicas descritivas univariadas (representação gráfica das distribuições e cálculo da média e do desvio-padrão para variáveis quantitativas), métodos inferenciais para avaliar associações entre duas variáveis (correlação de Pearson e teste de independência do Qui-quadrado) e para testar diferenças entre médias (análise de variância univariada para amostras independentes e para medidas repetidas, procedendo a análises post-hoc sempre que necessário). Utilizou-se ainda a análise factorial exploratória para avaliar a dimensionalidade do questionário sobre satisfação utilizado. A fiabilidade das medidas compósitas utilizadas neste estudo foi avaliada através do coeficiente alpha de *Cronbach*. Nas análises inferenciais utilizou-se preferencialmente testes de natureza paramétrica, uma vez que a dimensão da amostra garantia a sua adequação. O critério utilizado para determinar a significância estatística dos resultados foi estabelecido ao nível $\alpha = 0,05$.

3. Apresentação e análise dos dados

Neste ponto apresentamos os dados recolhidos através do questionário e analisamos os resultados que nos permitiram fazer a caracterização: do número de sujeitos envolvidos no estudo; dos dados sócio- demográficos e profissionais; dos dados

referentes às questões sobre a AP, da frequência das práticas educativas e da satisfação dos docentes em relação à AP.

Ainda neste capítulo será apresentada a correlação entre os itens referentes às práticas educativas e à satisfação dos docentes.

3.1. Caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo

3.1.1. Número de inquiridos

A Figura 10 representa o cômputo total de inquiridos que constituem o universo da população - Professores que leccionam AP-3º ciclo no Distrito de Faro no ano lectivo de 2008/2009, o número de professores da amostra e o número de professores que participaram no estudo (respondentes), bem como o número de professores cujos questionários foram considerados válidos.

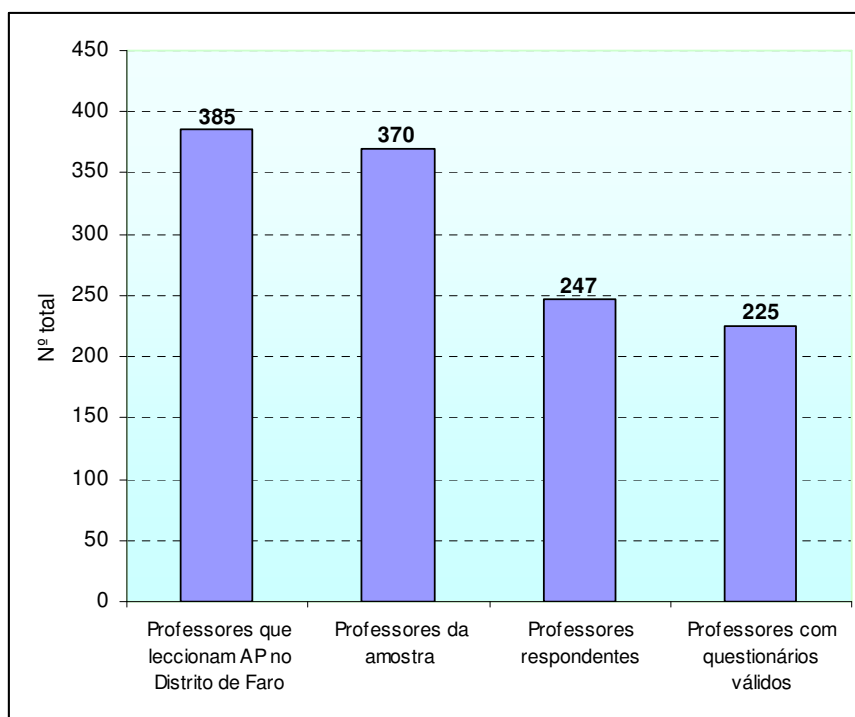


Figura 10 – Dados referentes ao número de docentes envolvidos no estudo.

Foram distribuídos 370¹⁶ questionários pelos docentes, tendo havido um retorno de 247 questionários, correspondendo a 64,2% do universo da população em estudo.

O critério para apurar os questionários considerados válidos, baseou-se no número de itens respondidos pelos inquiridos. Desta forma, foram seleccionados os questionários com respostas a pelo menos 29 dos 34 itens referentes à Satisfação em relação à AP (II parte do questionário) e a pelo menos 50 dos 60 itens referentes às Práticas Educativas (III - parte do questionário), o que perfaz um total de 225 inquiridos. Este valor traduz-se em 91,1% dos respondentes, podendo referir-se que se trata de um valor elevado, demonstrando o interesse com que os docentes participaram neste estudo.

A Figura 11 permite uma análise da distribuição do número total de docentes que leccionam AP 3º ciclo por concelho, o número de respondentes e o número de questionários válidos de acordo com os critérios anteriormente apresentados.

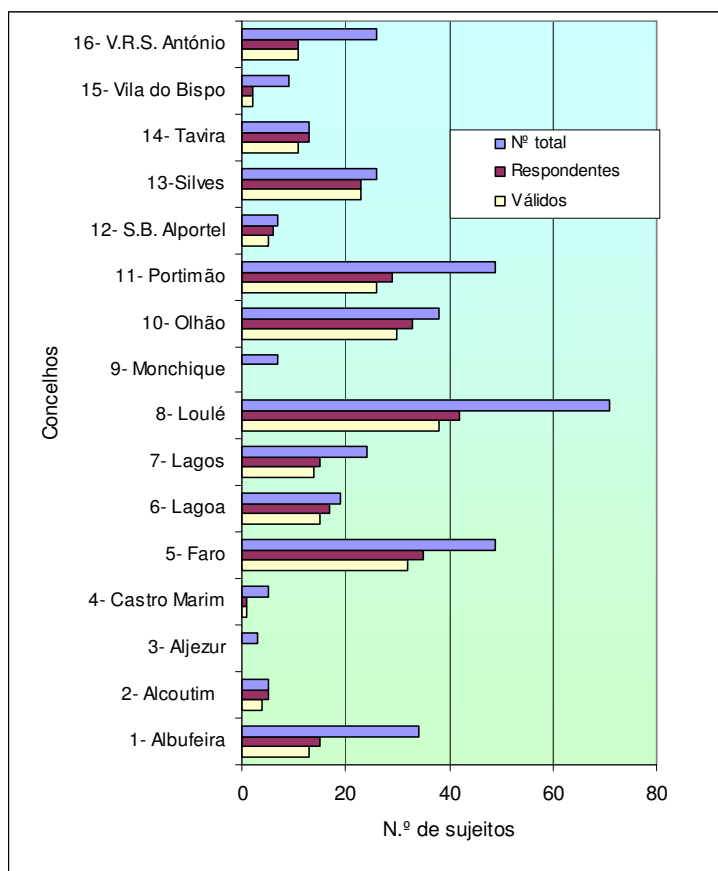


Figura 11 - Distribuição dos docentes que leccionam AP-3ºciclo (total, respondentes e questionários considerados válidos) por concelho.

¹⁶ O valor que corresponde ao número total de docentes de AP- 3º ciclo no distrito de Faro é de 385, dado que três escolas não demonstraram disponibilidade para participar no estudo, obtivemos um total de 370 docentes, aos quais aplicámos o questionário.

Através da análise da Figura 11 é possível verificar que a maioria dos questionários considerados válidos, corresponde aos concelhos de: Loulé, Faro, Olhão e Portimão, perfazendo no seu conjunto um total de 99 questionários.

3.1.2. Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos (N = 225)

Para a caracterização dos dados sócio-demográficos da amostra elaborou-se a Tabela 8.

A maioria dos inquiridos é do sexo feminino, cerca de 65,3%. No que se refere à idade, a média é de 38,4 anos e estão compreendidas entre os 26 e os 65 anos, situando-se a maior parte (84,9% da amostra) entre os 26 e os 45 anos. O desvio padrão das idades é de aproximadamente 7,5 anos.

Tabela 8 - Dados sócio demográficos.

	N	%
SEXO		
Masculino	77	34,2
Feminino	147	65,3
Sem informação	1	0,4
Total	225	100,0

IDADE		
24-35	100	44,4
36-45	91	40,4
46-55	25	11,1
56-65	8	3,6
Sem informação	1	0,4
Total	225	100,0

HAB. ACADÉMICA		
Bacharelato	8	3,6
Licenciatura	194	86,2
Mestrado	21	9,3
Outro ¹⁷	2	0,9
Total	225	100,0

No que se refere às habilitações académicas, a categoria mais frequente é a Licenciatura (86,2%) seguida da categoria de Mestrado com um valor significativamente mais baixo (9,3%).

3.1.3. Caracterização sócio-profissional

As razões que inicialmente levaram os docentes inquiridos a optarem pela profissão docente foram categorizadas de acordo com as categorias apresentadas na

¹⁷ Um dos inquiridos encontra-se a concluir o Doutoramento e o outro tem uma Pós Graduação.

Tabela 9. Através da sua análise verifica-se que a maior parte dos docentes (71,6%) indicou como razões o gosto de ensinar e/ou a vocação.

Tabela 9 - Razões de ingresso na profissão docente.

	N	%
RAZÕES DE INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE		
Gosto/vocação	161	71,6
Oportunidade de emprego	11	4,9
Motivos relacionados com a área de formação	6	2,7
Estabilidade	2	0,9
Profissão aliciante	4	1,8
Razões familiares	3	1,3
Acaso	4	1,8
Não responde	34	15,1
Total	225,0	100

Relativamente aos dados sócio-profissionais, procedemos à sistematização da informação referente à situação profissional, tempo de serviço e departamento curricular a que os docentes pertencem (Tabela 10).

Tabela 10 - Dados sócio-profissionais.

	N	%
SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
PQE	112	49,8
PQZP	38	16,9
Contratado	75	33,3
Total	225	100
----- TEMPO DE SERVIÇO		
1 a 3 anos	23	10,2
4 a 6 anos	26	11,6
7 a 15 anos	110	48,9
16 a 25 anos	39	17,3
Mais de 25 anos	13	5,8
Sem informação	14	6,2
Total	225	100
----- DEPARTAMENTO CURRICULAR		
Dep Línguas	53	23,6
Dep. C.S.Humanas	31	13,8
Dep. Mat C.Experimentais	110	48,9
Dep. Expressões	31	13,8
Total	225	100

No que respeita à situação profissional (Tabela 10), cerca de metade dos inquiridos (49,8%), são professores do quadro de escola e 33,3 % são professores em situação de contrato sujeitos a uma maior mobilidade.

Relativamente ao tempo de serviço, na análise dos dados tivemos em consideração os estudos de Huberman (1992) acerca do ciclo de vida profissional docente por fases da carreira e que se apresenta na Figura 12.

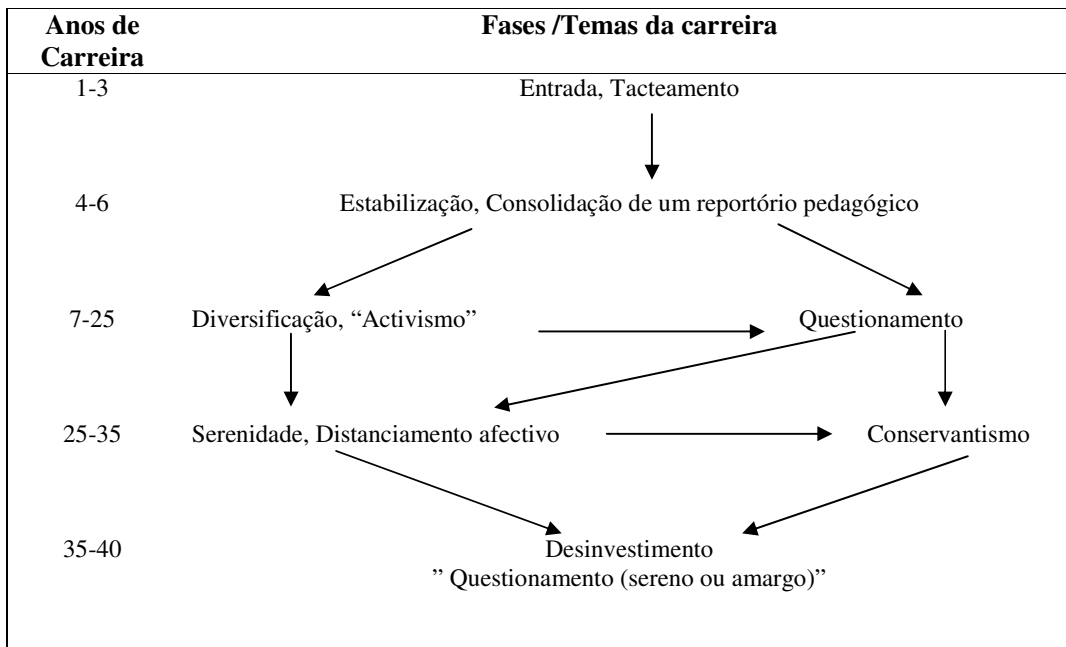


Figura 12 - Fases da carreira Huberman (1992).

No entanto, a análise da distribuição dos anos de serviço levou-nos a considerar que a etapa dos 7-25 anos seria previsivelmente a fase da carreira em que estariam a maior parte dos docentes por ser aquela que engloba um maior intervalo de anos de serviço. Por outro lado, o facto de não termos na nossa amostra docentes com mais de 33 anos de serviço implicava a não consideração da última fase da carreira de acordo com o percurso traçado por Huberman (1992). Por estes motivos tomámos a decisão de dividir a fase dos 7-25 anos de serviço em duas fases: a dos 7-15 anos e a dos 16 aos 25 anos.

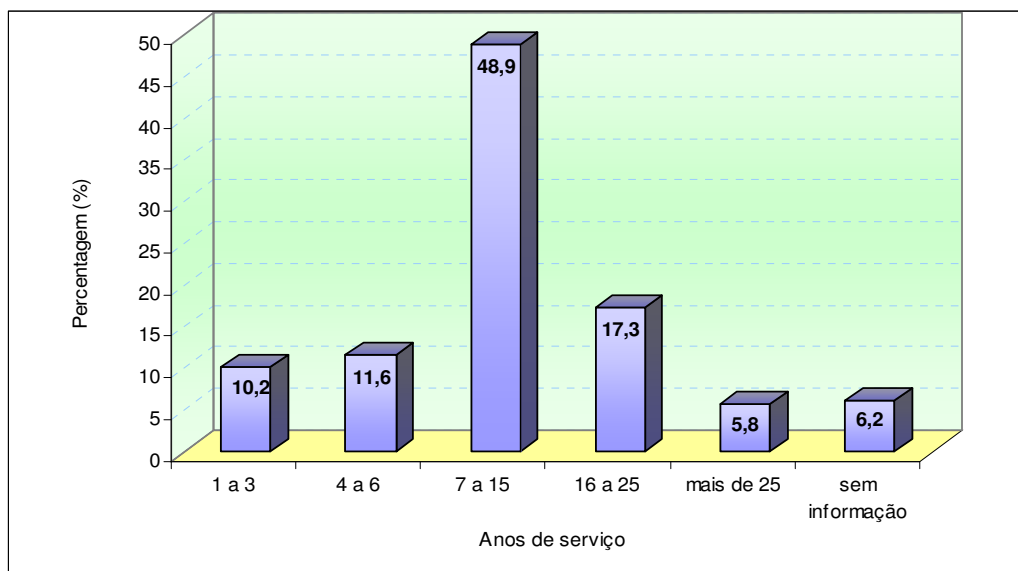


Figura 13 - Percentagem de docentes por fases da carreira.

A média do tempo de serviço é de 11,8 anos, sendo o desvio padrão de 6,9 anos de serviço. Através da análise da Figura 13, verifica-se que cerca de metade dos docentes (48,9%) têm entre 7 a 15 anos de serviço, seguido de 17,3% que têm um tempo de serviço entre 16 e 25 anos. Os que iniciaram a carreira há menos de três anos constituem uma percentagem de 10,2%. A percentagem mais baixa de inquiridos (5,8%) é a que se encontra em fim de carreira (mais de 25 anos de tempo de serviço).

No que diz respeito à disciplina que leccionam ao nível do 3º ciclo, optámos por agrupar os docentes de acordo com o Departamento Curricular a que pertencem (

Figura 14). O Departamento de Línguas inclui os docentes que leccionam: Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Espanhol; o Departamento de Ciências Sociais e Humanas inclui os docentes que leccionam as disciplinas de: História, Geografia e Educação Moral e Religiosa; o Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais inclui os docentes que leccionam as disciplinas de: Matemática, Ciências Naturais, Física e Química e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por último o Departamento Curricular de Expressões que inclui as disciplinas de Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física.

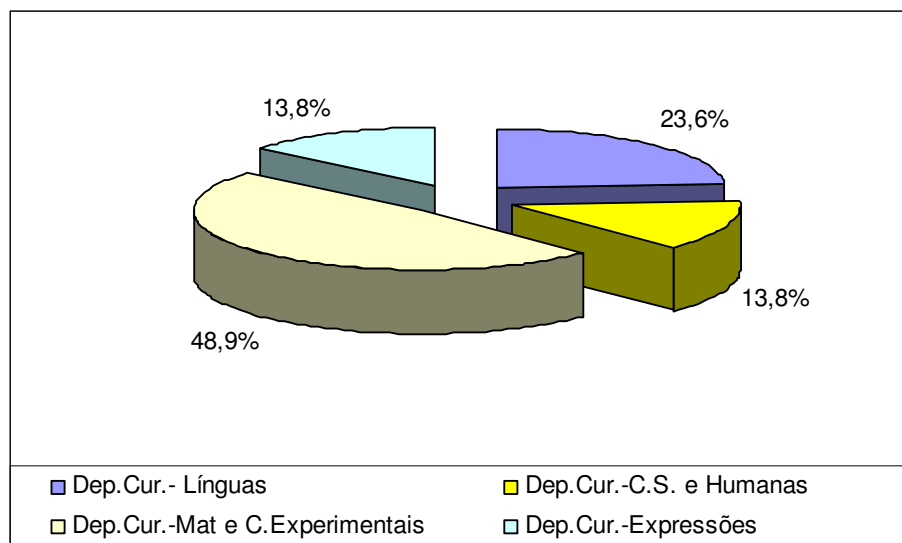


Figura 14 - Distribuição dos docentes da amostra por Departamento Curricular.

Cerca de 48,9% dos professores que leccionam Área de Projecto são docentes que pertencem ao do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Cerca de 23,6% dos docentes pertencem ao Departamento Curricular de Línguas. Com

percentagens mais baixas, mas de valor igual estão os professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e do Departamento das Expressões.

3.2. Caracterização dos dados referentes à Área de Projecto

Relativamente ao número de anos de experiência a leccionar AP, importa referir neste ponto do trabalho que considerámos que quem respondeu zero anos encontra-se a leccionar AP pela primeira vez (há menos de doze meses).

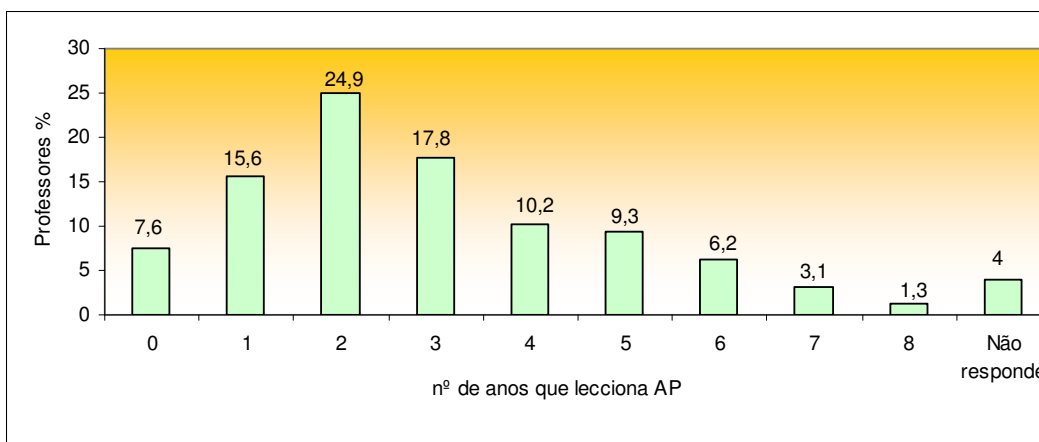


Figura 15 - Número de anos lectivos de experiência em AP.

A média de anos de experiência a leccionar AP é de 2,9 anos e o desvio padrão é de 1,9 anos de experiência. De acordo com a Figura 15, o grupo com valor percentual mais elevado (24,9%) corresponde aos que já leccionaram AP pelos menos dois anos lectivos. Segue-se o grupo que já leccionou AP durante três anos (17,8%) e, em terceiro lugar de ordem de importância, encontram-se os que já leccionaram AP durante 1 ano (15,6%). São poucos os docentes que leccionam AP continuamente (8 anos) desde a sua inclusão no currículo (1,3%).

Quando questionados sobre a existência e atribuição do Cargo de Coordenador de Área de Projecto nas escolas onde se encontravam a leccionar, cerca de metade dos professores (49,8%) confirmam a atribuição do cargo e 36% referem a inexistência do cargo, havendo cerca de 14,2% que afirmam desconhecer se o cargo está atribuído (Tabela 11).

Relativamente à formação em metodologia do trabalho de projecto, apenas uma diminuta percentagem dos docentes (8,4%) refere ter participado em acções de formação ou sessões de esclarecimento desenvolvidas sob várias modalidades.

Tabela 11 - Informação sobre Coordenação da AP e Formação em MTP*

	N	%
EXISTÊNCIA DO CARGO DE COORDENADOR		
Sim	112	49,8
Não	81	36,0
Não sei	32	14,2
Total	225	100,0
FORMAÇÃO EM MTP*		
Sim	19	8,4
Não	206	91,6
Total	225	100,0

* Metodologia do Trabalho de Projecto

No que se refere aos sentimentos que os docentes experimentam com maior frequência no exercício da sua actividade docente na AP, solicitou-se aos professores que seleccionassem três sentimentos, por ordem de importância, sendo o primeiro o “*mais importante*” e o terceiro o que tinha apenas “*alguma importância*”.

De acordo com a Figura 16, verifica-se que o sentimento que registou maiores valores percentuais na categoria “*mais importante*” foi o sentimento de “*Entusiasmo*” (escolhido por 33,3% da amostra), seguido do sentimento de “*Realização*” (escolhido por 18,2% da amostra). Os sentimentos que foram menos escolhidos foram: “*Nervosismo*”, “*Incapacidade*” e “*Segurança*” (escolhidos por menos de 20% da amostra).

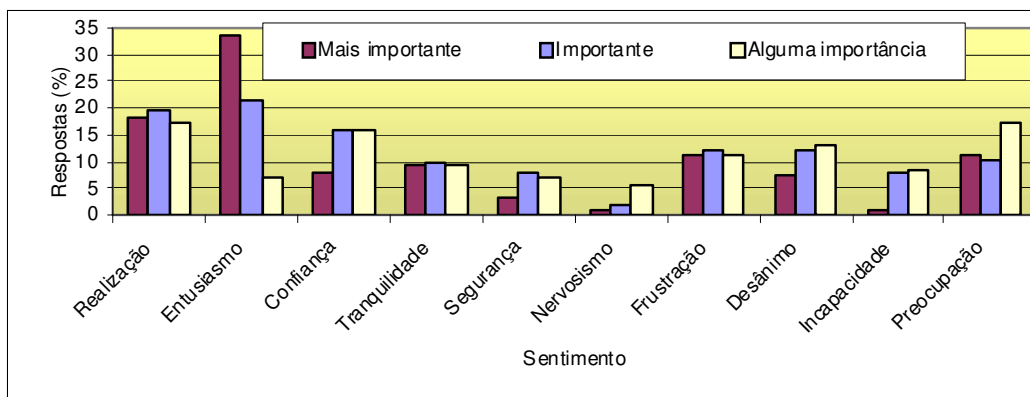


Figura 16 - Percentagem dos sentimentos experimentados no exercício da AP.

3.3. Caracterização das práticas educativas da amostra

De forma a caracterizar as práticas educativas na AP, foram tidas em conta diversas fases da metodologia do trabalho de projecto, incluindo para cada uma delas itens que considerámos indicadores de aspectos relevantes das práticas com o objectivo de analisar a frequência da sua ocorrência (parte III do questionário, Anexo IV). Deste modo pretendeu-se ter uma ideia acerca das estratégias que os professores aplicam nas suas aulas e a importância que dão a determinados aspectos.

Assim, neste estudo tivemos em conta as seguintes fases: selecção dos temas; escolha das actividades; estratégias utilizadas; metodologias de trabalho; autonomia que o docente concede aos alunos na tomada de decisões durante o decurso dos projectos; colaboração dos docentes do Conselho de Turma na realização dos projectos e apresentação final dos trabalhos. Apresentaremos também os resultados referentes às respostas dos professores sobre as actividades desenvolvidas com os alunos consideradas bem sucedidas e em que estes tenham demonstrado entusiasmo (questão número 14 do questionário).

3.3.1. Selecção dos temas

Relativamente à selecção dos temas a desenvolver nos projectos, e concretamente no que se refere à decisão sobre o tema, pretendeu-se ter algum conhecimento de quem partiam as sugestões, pelo que foram tidos em conta os principais intervenientes no processo educativo.

De acordo com a análise da Figura 17, podemos verificar que a selecção dos temas ocorre com maior frequência por sugestão do professor de AP (média $3,53 \pm 0,8$) ou dos alunos (média $3,51 \pm 0,9$), correspondendo ambas à situação intermédia entre “regularmente” a “muitas vezes”. A selecção dos temas a partir de sugestões dos Encarregados de Educação praticamente nunca se verifica (média $1,25 \pm 0,5$).

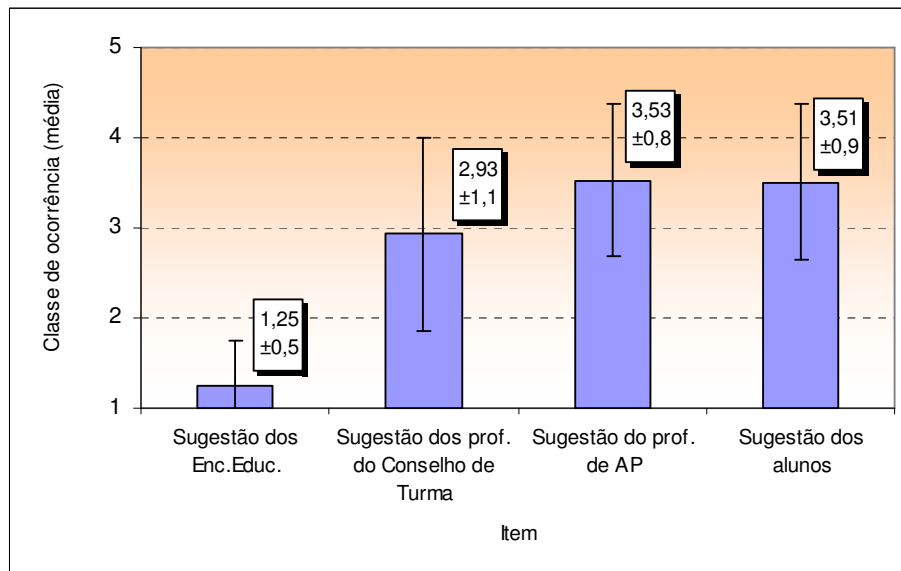


Figura 17 - Ocorrência dos itens referentes à selecção dos temas em AP (média \pm desvio padrão)
 [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

Através da análise da frequência das respostas por classes de ocorrência (Figura 18), verificamos que cerca de 77,8% dos inquiridos consideram que os Encarregados de Educação não têm qualquer influência na sugestão dos temas a desenvolver na AP. No entanto, é evidente que a escolha dos temas ocorre “*regularmente*” por sugestão dos professores do Conselho de Turma (31,8%) e “*muitas vezes*” por sugestão dos alunos (44,8%) e do professor de AP (43,6%).

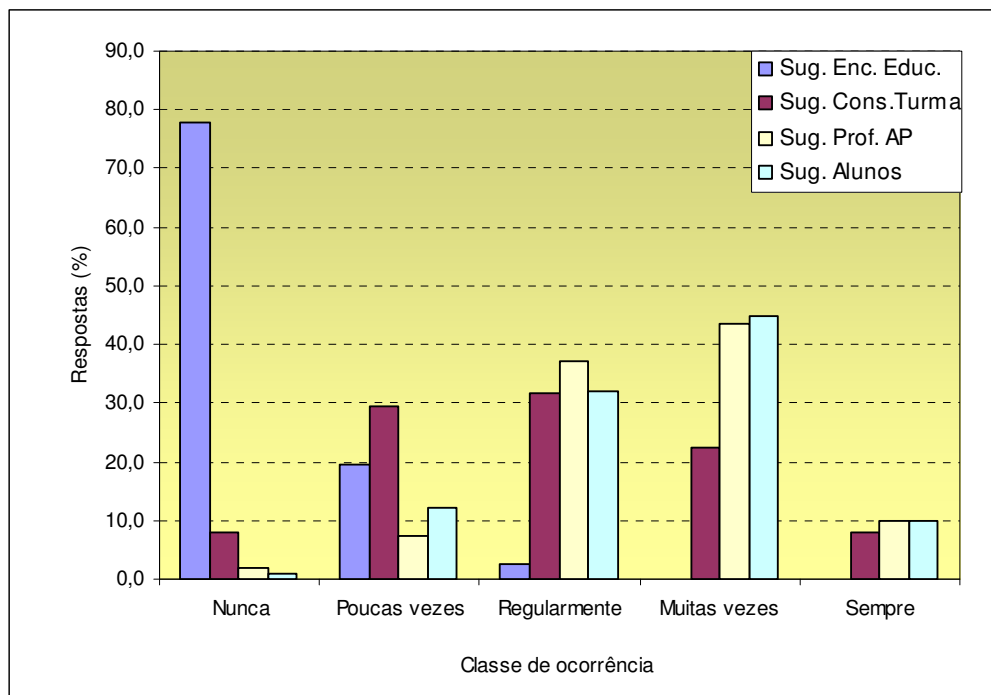


Figura 18 - Frequência das respostas por classe de ocorrência relativas a quem sugere o tema.

A selecção dos temas relaciona-se preferencialmente com temas gerais e/ou valores universais ($3,49 \pm 0,84$) tais como solidariedade, direitos humanos entre outros, e com temas do quotidiano ($3,46 \pm 0,82$) tais como segurança na internet, profissões, consumo de água entre outros (Figura 19). No entanto, também é frequente a existência de um tema aglutinador ($3,13 \pm 1,22$) definido no Projecto Curricular de Escola, a partir do qual são seleccionados os subtemas a tratar por cada turma (Figura 19). A intervenção do Conselho Pedagógico ao nível da decisão sobre os conteúdos a tratar em cada turma ocorre poucas vezes ($2,11 \pm 1,14$).

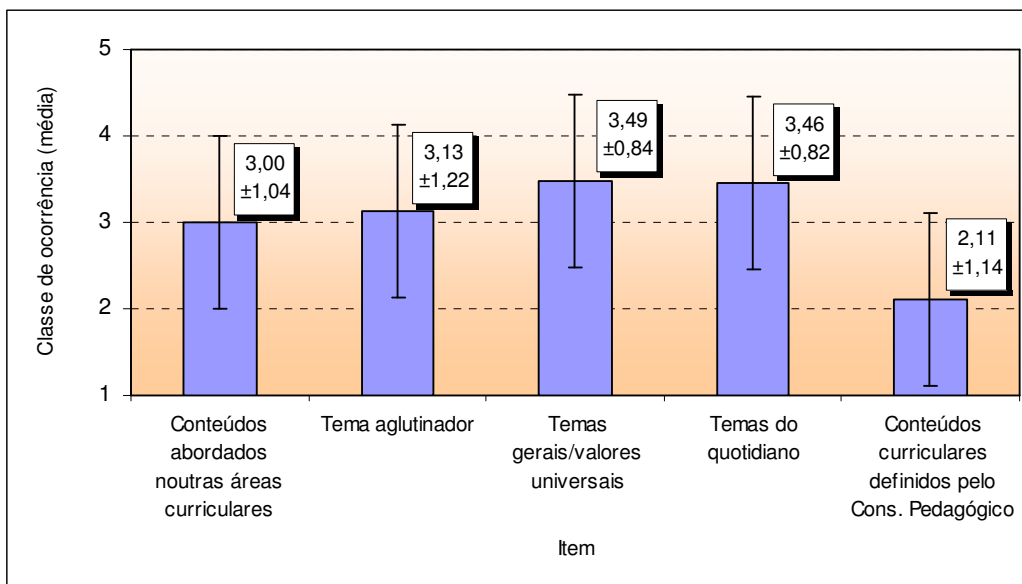


Figura 19- Ocorrência dos itens referentes à decisão dos temas (média \pm desvio-padrão) [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

3.3.2. Escolha das actividades a desenvolver

No que se refere à escolha do tipo de actividades a desenvolver nos projectos, de acordo com a Figura 20 a frequência mais elevada indica que são escolhas que resultam de decisões entre o professor de AP e os alunos ($3,68 \pm 0,93$). A intervenção de outros elementos da comunidade educativa é pouco frequente ($1,56 \pm 0,75$).

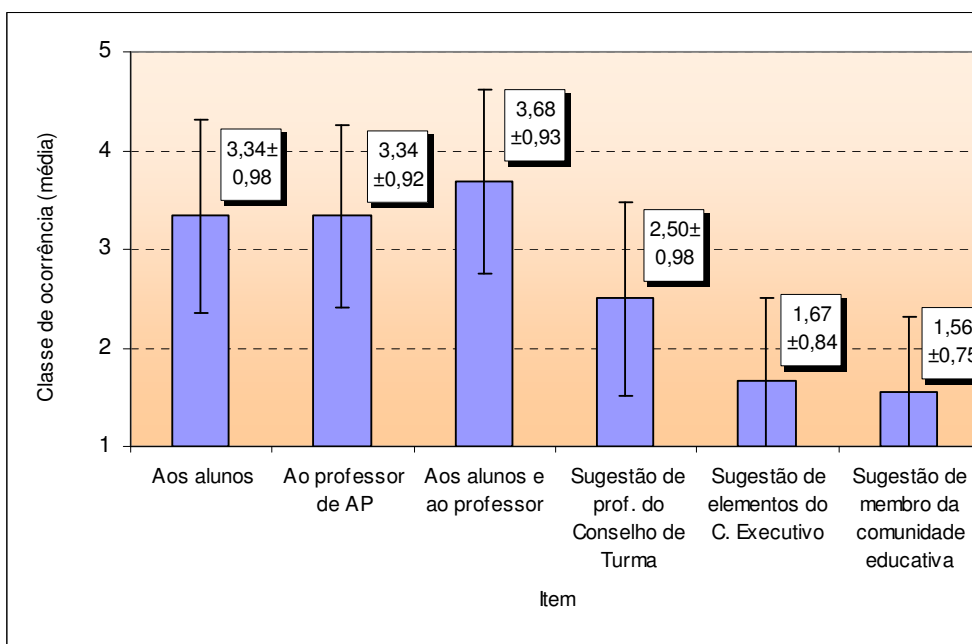


Figura 20- Ocorrência dos itens referentes à escolha das actividades a desenvolver na AP (média \pm desvio-padrão) [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

3.3.3. Estratégias utilizadas

Relativamente às estratégias utilizadas no decorrer das aulas de AP, de acordo com a Figura 21, as “*pesquisas na Internet*” são das estratégias apresentadas a que regista uma maior frequência “*muitas vezes*” ($3,96 \pm 0,77$). Em seguida surge “*a realização de trabalhos práticos com materiais diversos*” ($3,38 \pm 1,03$) e as “*pesquisas na Biblioteca/Centro de Recursos Educativos da escola*” ($3,30 \pm 0,95$). Com menos frequência são utilizadas as seguintes estratégias: “*intercâmbios entre escolas*” ($1,56 \pm 0,75$), “*resolução de exercícios de áreas curriculares*” ($1,80 \pm 0,99$) e “*parcerias com instituições*” ($1,84 \pm 0,92$).

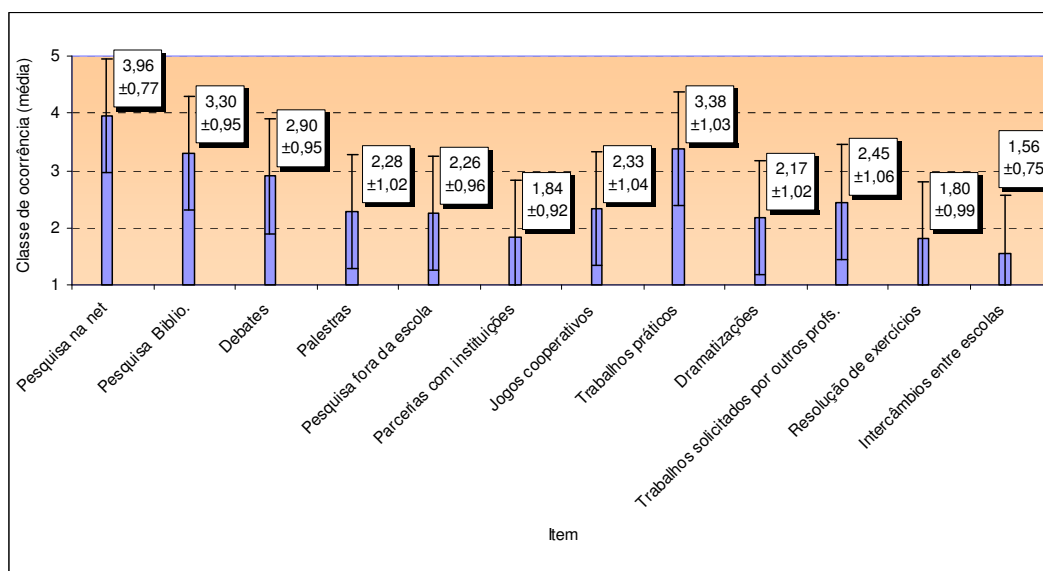


Figura 21- Ocorrência dos itens referentes às estratégias aplicadas em AP (média \pm desvio-padrão) [1- Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

Para procedermos a uma análise mais detalhada da frequência das estratégias apresentadas, pode verificar-se, através da Figura 22, que foram as estratégias: “*parcerias com instituições*”, “*pesquisas fora do espaço escolar*” e “*intercâmbios entre escolas*” que registaram maior percentagem de respostas relativas à classe de ocorrência “*nunca*”, respectivamente 44%, 50,2% e 58,5%.

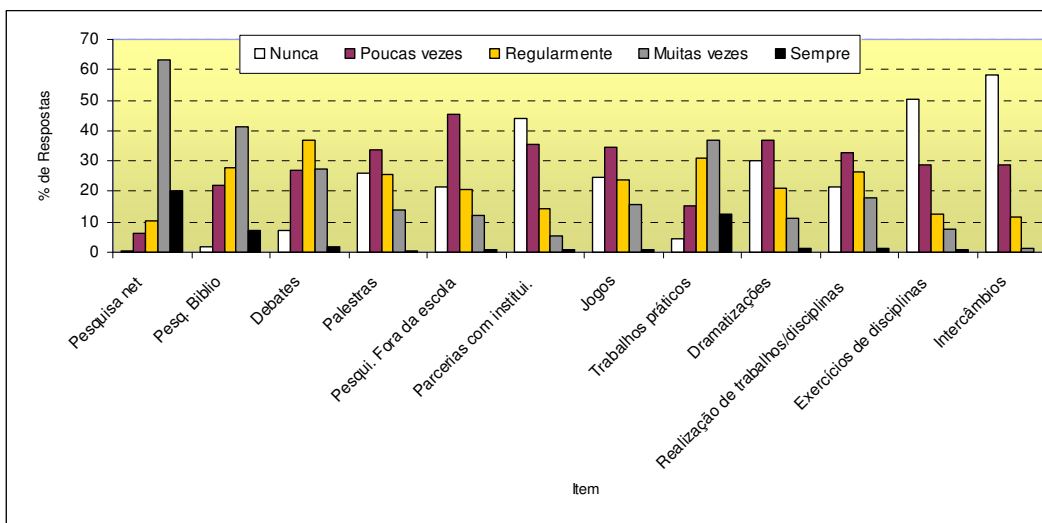


Figura 22 - Frequência das respostas por classe de ocorrência relativa às estratégias aplicadas na Área de Projecto.

3.3.4. Metodologias de trabalho

Em relação à metodologia de trabalho, através da análise da Figura 23 verifica-se que ocorrem com maior frequência as situações de trabalho de grupo com 4 a 6 alunos ($3,80 \pm 0,94$) e com menor frequência a aula livre ($1,94 \pm 0,93$).

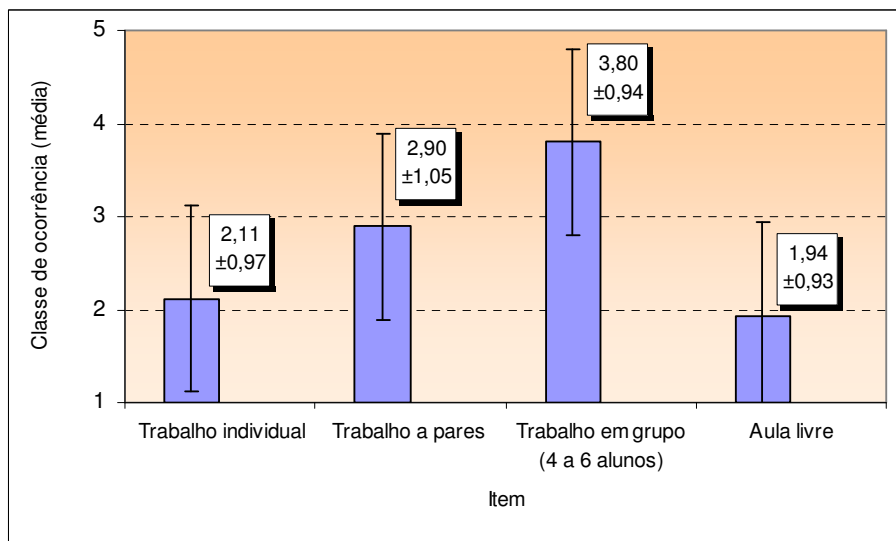


Figura 23- Ocorrência dos itens referentes às metodologias de trabalho em AP (média \pm desvio-padrão) [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

3.3.5. Autonomia dos alunos

Relativamente à autonomia que o professor de AP concede aos alunos (Figura 24), neste estudo verificou-se que o valor médio mais elevado corresponde à autonomia que os alunos têm relativamente à escolha da forma de apresentação dos trabalhos ($3,65 \pm 0,88$), à escolha dos elementos que compõem o grupo de trabalho ($3,61 \pm 0,97$) e à definição dos recursos necessários à realização dos trabalhos ($3,55 \pm 0,92$), situando-se estas variáveis ao nível intermédio entre a classe de ocorrência “*frequentemente*” a “*muitas vezes*”. Por outro lado, aos alunos é dada menos autonomia ao nível da gestão do tempo de concretização dos projectos e da escolha do local de trabalho.

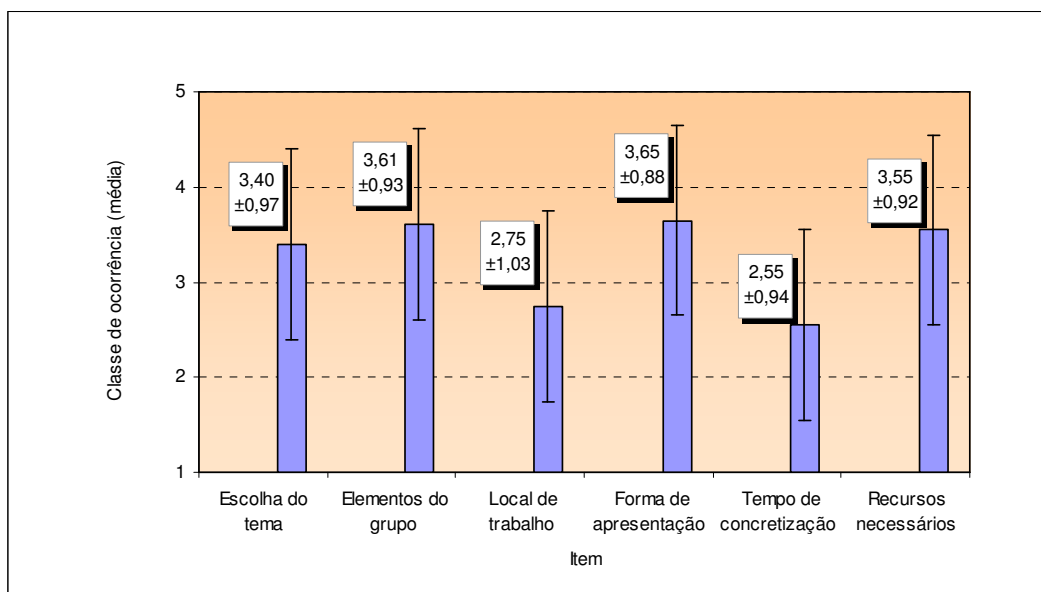


Figura 24 - Ocorrência dos itens referentes à autonomia que é concedida aos alunos (média \pm desvio-padrão) [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

3.3.6. Colaboração dos elementos do Conselho de Turma

Relativamente à colaboração dos professores do Conselho de Turma durante a realização dos trabalhos (Figura 25), verifica-se que a situação que ocorre com maior frequência é aquela em que os professores participam nos projectos quando são solicitados pelo professor de AP ($3,65 \pm 0,88$), sendo a colaboração voluntária a situação que ocorre com menor frequência ($2,43 \pm 0,93$).

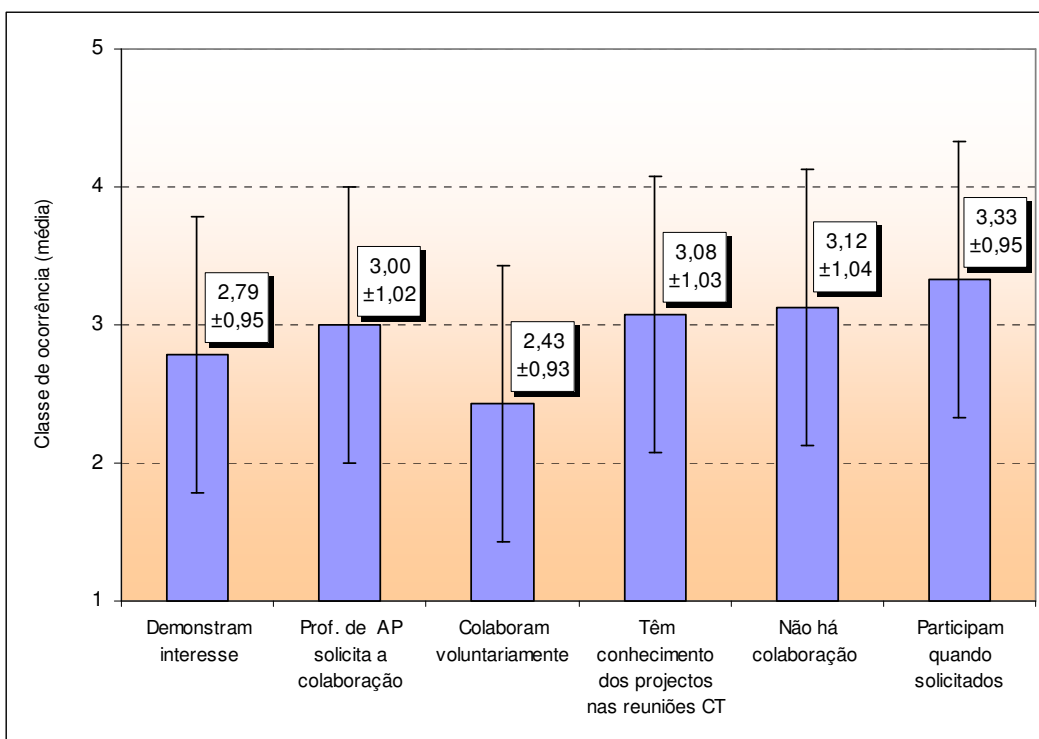


Figura 25 - Ocorrência dos itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma (média \pm desvio-padrão) [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

3.3.7. Apresentação do produto final

No respeitante à apresentação do produto final dos trabalhos realizados na Área de Projecto e tendo em conta as diversas alternativas apresentadas no questionário, verificou-se, através da Figura 26, que a situação que ocorre com maior frequência é a “*entrega dos trabalhos ao professor para avaliação*” (3,51 \pm 1,07), seguida da “*construção de cartazes e exposição num local central da escola*” (3,08 \pm 1,05) e da “*organização de actividades na escola*” (2,95 \pm 1,02). Com menor frequência verifica-se a situação referente à “*participação em eventos fora da escola*” (1,82 \pm 0,92) e à “*organização de palestras para um público específico*” (1,87 \pm 0,95).

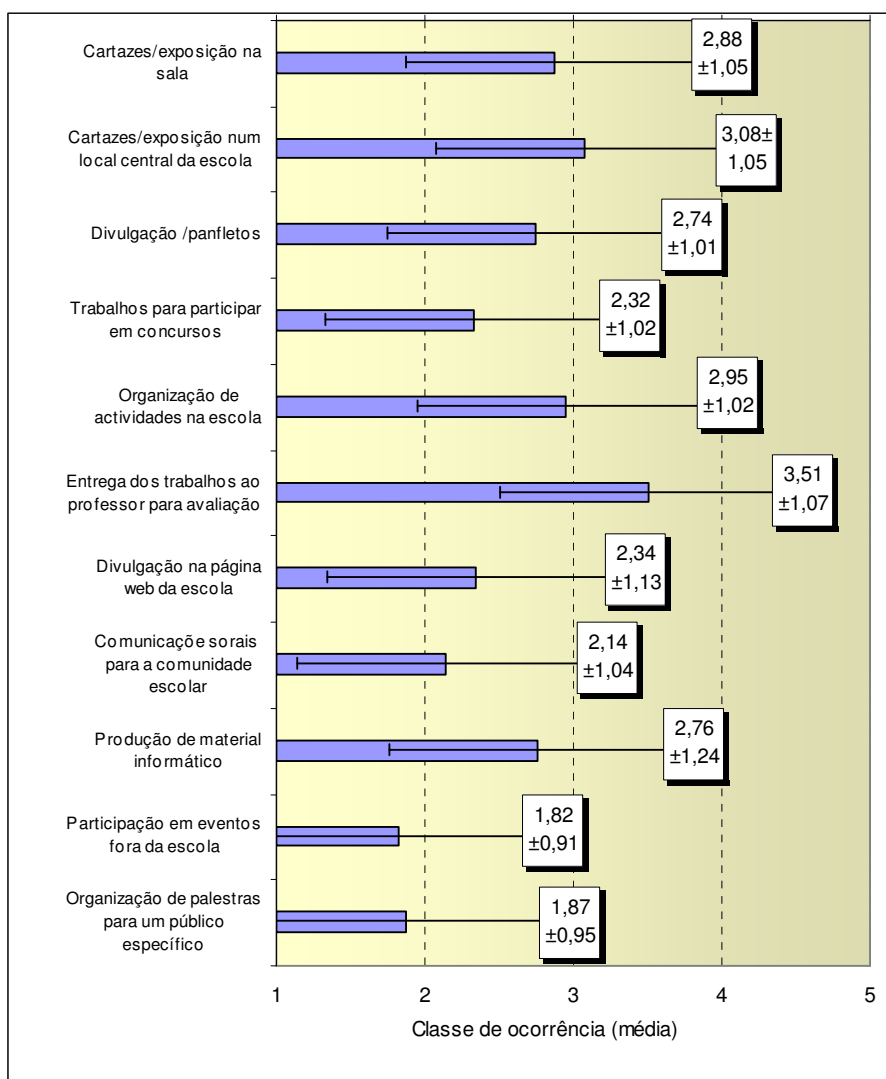


Figura 26 - Ocorrência dos itens referentes à apresentação do produto final (média \pm desvio-padrão) [1-Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Regularmente; 4- Muitas vezes; 5- Sempre].

De forma a procedermos a uma análise mais detalhada da frequência das estratégias apresentadas, verifica-se, através da Figura 27, que em relação às formas de apresentação do produto final que promovem a sua divulgação para além do espaço da sala de aula, como por exemplo a participação em concursos e a comunicação oral para a comunidade escolar, foram as que registaram maior percentagem de respostas relativas à classe de ocorrência “*poucas vezes*”, respectivamente 41,7% e 38,5%.

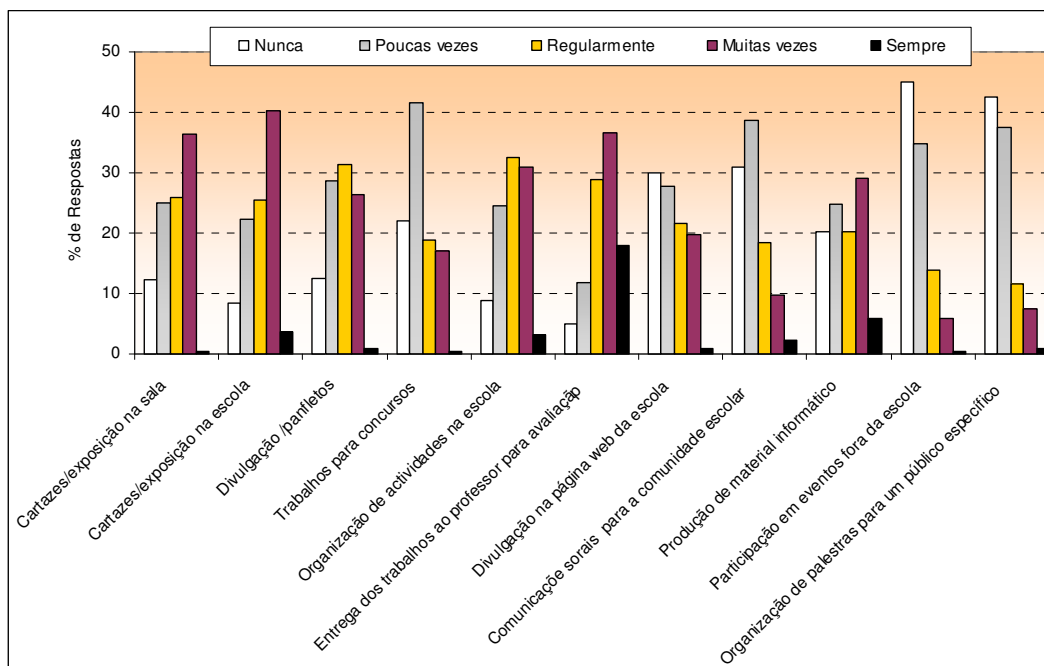


Figura 27 - Frequência das respostas por classe de ocorrência relativa à apresentação do produto final dos trabalhos.

3.3.8. Actividades/temas nos quais os alunos demonstram mais entusiasmo

Dada a diversidade de respostas à questão aberta nº 14 “descreva uma actividade na qual os alunos tenham demonstrado entusiasmo”, optámos por categorizá-las de uma forma genérica atendendo ao tema das actividades desenvolvidas ou à própria actividade.

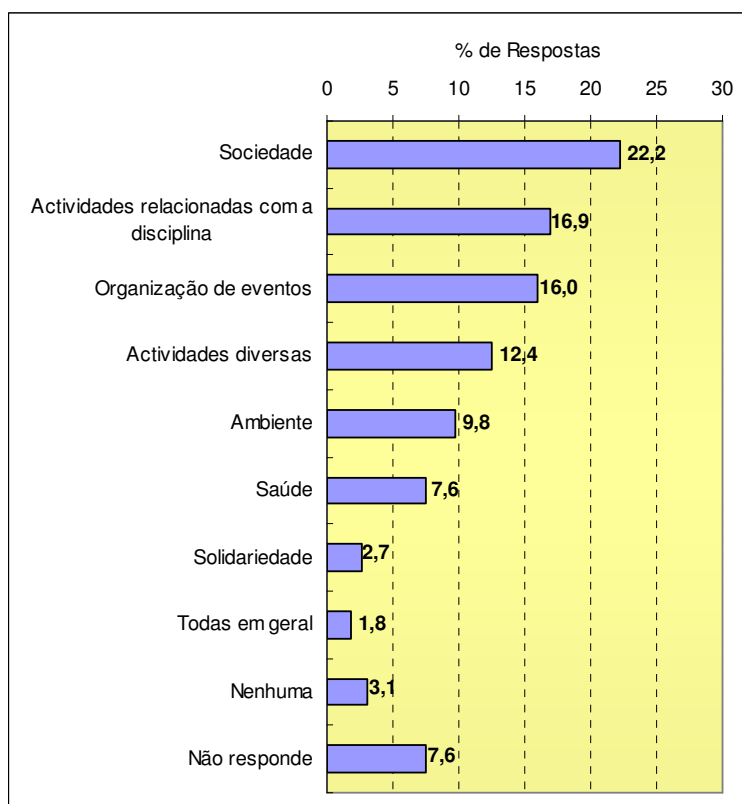


Figura 28 - Temas e actividades em que os alunos demonstram entusiasmo e empenho na AP.

De acordo com a Figura 28 verifica-se que os trabalhos desenvolvidos na AP incidem maioritariamente em temas ligados à sociedade em geral (22,2%) e, por isso, com carácter transversal a nível curricular. Incluem-se no tema sociedade uma grande diversidade de subtemas, tais como: paz, direitos humanos, património histórico, cidadania, profissões entre outros.

Em segundo lugar, os docentes referiram a realização de actividades relacionadas com a disciplina curricular que leccionam (16,9%). A organização de eventos foi referida por 16 % dos inquiridos, incluindo-se nesta categoria as seguintes actividades: concursos, feiras, festas no espaço escolar, jogos entre outras.

A categoria actividades diversas inclui sobretudo trabalhos no domínio da informática (construção de páginas *web*, *blogs*).

3.3.9. Situações que contribuem para potenciar o desenvolvimento dos trabalhos em AP

No sentido de identificar factores ou situações que possam ter influência no desenvolvimento dos trabalhos em AP, a Figura 29 permite-nos verificar o grau de importância que os docentes atribuem a cada uma das situações apresentadas.

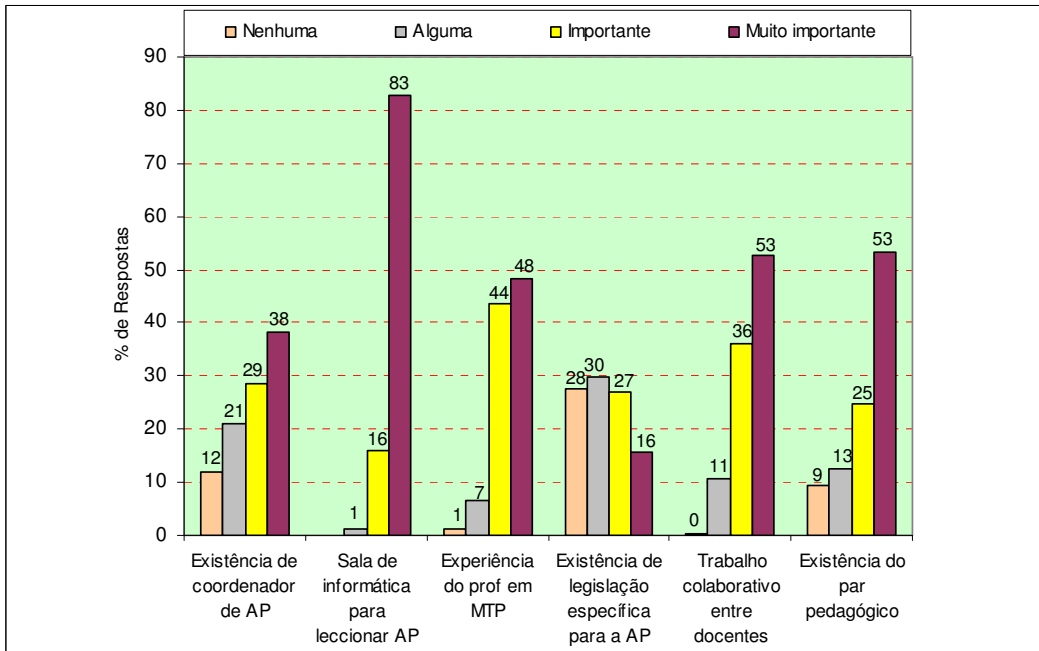


Figura 29 - Grau de importância dos factores que influenciam a operacionalidade da AP.

De acordo com a Figura 29, verifica-se que cerca de 83% dos docentes consideram muito importante a existência de uma sala de informática para leccionar AP. Mais de metade dos docentes atribuem muita importância ao trabalho colaborativo entre docentes e à existência do par pedagógico.

Cerca de 48% dos docentes consideram muito importante a experiência do professor em Metodologia do Trabalho de Projecto.

Em relação à existência do cargo de Coordenador de AP, cerca de 67% dos docentes consideram pelo menos “importante” a atribuição deste cargo.

A situação referente à existência de legislação específica para a AP parece ser um aspecto que não é importante para os docentes que participam neste estudo.

3.3.10. Síntese dos principais resultados relativos à caracterização das práticas educativas da amostra

De acordo com a análise dos resultados obtidos em relação às práticas educativas, tendo em conta as fases da metodologia do trabalho de projecto definidas neste estudo, destacam-se os seguintes aspectos:

- A decisão sobre a selecção dos temas ocorre com maior frequência por sugestão do professor, seguida da sugestão por parte dos alunos;

- A maioria dos inquiridos (77,8%) considera que os Encarregados de Educação não têm qualquer influência na sugestão dos temas;
- A selecção dos temas relaciona-se preferencialmente com temas gerais e/ou valores universais tais como: solidariedade, direitos humanos e temas do quotidiano, nomeadamente: segurança na internet, profissões, consumo de água, entre outros. É também relativamente frequente a existência de um tema aglutinador;
- A escolha das actividades a desenvolver nos projectos ocorre com maior frequência por decisão conjunta entre o professor de AP e os alunos;
- No que se refere às estratégias utilizadas a pesquisa na Internet é a que ocorre com maior frequência, tendo sido referida como a estratégia utilizada pelo menos “muitas vezes” por 83,1% dos inquiridos. As estratégias utilizadas com menor frequência são as que implicam a realização de trabalhos que ocorram fora do recinto escolar e a resolução de exercícios de outras áreas curriculares;
- Ocorre com maior frequência a situação que implica trabalho em grupo (4 a 6 alunos), sendo pouco frequente a situação de trabalho individualizado;
- Ao nível da autonomia que o professor de AP concede aos alunos, verificou-se que a situação que ocorre com maior frequência é aquela em que, os alunos têm autonomia sobre a decisão relativa à forma de apresentação do trabalho, seguida da autonomia na escolha dos elementos que constituem os grupos. Também acontece frequentemente serem os alunos a identificar os recursos necessários à realização dos trabalhos. Por outro lado, os resultados obtidos indicam que é dada menor autonomia em relação à gestão do tempo, no decorrer dos projectos, ficando esta naturalmente a cargo do professor de AP;
- No que se refere à colaboração dos elementos do Conselho de Turma na realização dos projectos, a situação que ocorre com maior frequência é aquela em que os professores do CT participam quando solicitados, sendo a colaboração voluntária pouco frequente;
- A forma de apresentação do produto final que ocorre com maior frequência é a entrega dos trabalhos ao professor para avaliação, seguida da construção de cartazes, sua exposição e organização de actividades na escola. A realização de actividades fora do recinto escolar verifica-se poucas vezes.

3.4. Caracterização da satisfação em relação à Área de projecto

A satisfação dos docentes em relação ao trabalho desenvolvido na Área de Projecto foi avaliada através de um conjunto de 34 itens que remetiam para diferentes áreas de potencial satisfação / insatisfação docente com esta actividade lectiva. Para explorar a dimensionalidade deste conjunto de itens, procedeu-se a uma análise factorial da matriz de correlações entre os itens, de forma a que de acordo com Pestana e Gageiro (2003:501) se possa “*simplificar os dados através da redução do número de variáveis para os descrever*”. Desta análise excluiu-se o item 28, por não ter sido respondido por 19 inquiridos (8,4%). Para verificar a adequação do método da análise factorial recorreu-se antes ao teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$) e ao índice de Kaiser-Mayer-Olkin ($KMO = 0,89$), este último valor, segundo Maroco (2003) é considerado bom, pelo que os valores obtidos indicam que a matriz de correlações entre itens pode ser factorizada.

Deste modo, procedeu-se à extracção dos factores (método das componentes principais), tendo-se utilizado o critério de Kaiser para decidir o número de factores a reter (componentes com valor próprio superior a 1). No entanto, uma análise do significado dos sete factores assim extraídos sugeriu que se ignorasse o último factor (valor próprio = 1,08), chegando-se assim a uma solução final com seis factores que explica 58,76% da variância total da informação.

A Tabela 12 apresenta as saturações factoriais dos 33 itens nos seis factores extraídos, após uma rotação *Varimax* para melhor interpretação dos factores.

Tabela 12 - Análise factorial exploratória: solução com seis factores após rotação *varimax*. Destacam-se as saturações superiores a 0,40.

	Itens	Saturações factoriais						
		1	2	3	4	5	6	h ²
Factor 1- Natureza pedagógica da Área de Projecto	14 - O empenho dos alunos na realização das tarefas.	0,77	0,02	0,16	0,25	0,00	0,17	0,71
	15 - Estimular a confiança dos alunos nas suas capacidades.	0,73	0,33	0,16	0,10	0,07	0,05	0,69
	01 - O interesse dos alunos no trabalho que desenvolvem.	0,68	0,01	0,17	0,25	0,11	0,33	0,67
	13 - Promover o trabalho de equipa entre os alunos.	0,64	0,32	0,16	0,06	0,13	0,07	0,57
	12 - Orientar o trabalho dos alunos de forma não directiva.	0,64	0,26	0,00	0,12	0,24	0,08	0,55
	24 - A criatividade dos alunos na realização dos trabalhos.	0,64	0,20	0,18	0,22	-0,17	0,04	0,56
	25 - Os temas habitualmente escolhidos pelos meus alunos.	0,62	0,16	0,07	0,01	-0,06	0,16	0,44
	21 - A diferenciação das metodologias a aplicar em função dos alunos.	0,55	0,44	0,23	0,01	0,18	-0,02	0,58
	32 - O comportamento dos alunos nas aulas de AP.	0,54	-0,13	0,20	0,12	0,44	0,09	0,57
	27 - A possibilidade de realizar um trabalho interessante e desafiante.	0,53	0,36	0,04	-0,06	0,27	0,37	0,63
	02 - A aplicação da Metodologia do Trabalho de Projecto.	0,50	0,27	0,14	0,02	-0,06	0,45	0,55
	22 - A autonomia para planificar o trabalho a desenvolver com os alunos.	0,49	0,39	0,19	0,06	0,33	0,02	0,55

Tabela 12 - (Continuação)

Factor 2- Contacto com o exterior	19 - Incentivar a participação dos alunos em concursos para divulgação dos trabalhos.	0,24	0,73	0,02	0,11	0,10	0,13	0,63
	20 - Incentivar os alunos a divulgarem os seus trabalhos fora do contexto escolar.	0,35	0,71	-0,01	0,24	-0,03	0,05	0,68
	17 - A procura de parcerias com instituições para colaboração no trabalho dos alunos.	0,08	0,61	0,07	0,04	0,04	0,53	0,67
	18 - O contributo dos projectos realizados para o desenvolvimento de competências para a cidadania.	0,44	0,55	0,03	0,03	0,11	0,25	0,58
Factor 3- Condições de trabalho	06 - Os recursos informáticos, e o acesso à Internet, existentes na minha escola.	0,12	-0,06	0,81	0,00	0,02	0,14	0,69
	08 - A compatibilidade do horário do centro de recursos/ biblioteca com o horário de AP.	0,14	0,06	0,80	0,11	0,09	-0,05	0,69
	03 - As condições materiais da sala de aula de AP.	0,23	-0,05	0,69	0,04	0,08	0,31	0,64
	11 - O horário em que decorre a aula de AP.	0,22	0,22	0,49	0,05	0,41	-0,04	0,50
	23 - O apoio logístico do órgão de gestão para actividades em espaços exteriores à escola.	-0,01	0,43	0,46	0,28	0,17	0,12	0,52
	10 - A disponibilidade de meios para visitas de estudo com os alunos.	0,13	0,18	0,40	0,34	0,04	0,13	0,35
Factor 4- Apreciação por terceiros	09 - A apreciação do Conselho Executivo manifestada em relação ao meu trabalho.	-0,04	0,20	0,18	0,77	0,20	0,02	0,71
	07 - A apreciação que os meus colegas fazem sobre o trabalho que desenvolvo com os alunos.	0,18	0,21	0,14	0,66	0,13	0,06	0,55
	04 - O apreço que os Encarregados de Educação manifestam em relação ao meu trabalho.	0,37	-0,07	-0,03	0,63	0,17	0,13	0,58
	05 - Os alunos elogiam o meu contributo para os seus trabalhos.	0,47	-0,08	-0,03	0,53	0,10	0,32	0,62
Factor 5- Relações interpessoais	31 - O relacionamento profissional com os meus colegas	-0,08	0,11	0,18	0,29	0,72	0,11	0,67
	33 - O relacionamento profissional com os elementos do Conselho Executivo.	-0,08	0,10	0,13	0,38	0,68	0,17	0,67
	29 - O relacionamento com os meus alunos nas aulas de AP.	0,47	0,05	-0,01	-0,04	0,63	0,03	0,62
Factor 6- Aspectos institucionais	26 - A partilha de experiências com os meus colegas.	0,28	0,33	0,01	0,29	0,39	0,30	0,51
	30 - As orientações que o Ministério envia em relação à AP	-0,01	0,12	0,18	0,23	0,07	0,73	0,64
	34 - A existência da AP no currículo do 3º ciclo do ensino básico.	0,37	0,11	0,21	-0,05	0,17	0,54	0,52
	16 - A monodocência na AP.	0,25	0,10	0,02	0,12	0,09	0,45	0,30
	% variância explicada	18,2	9,60	8,67	7,85	7,39	7,04	
	% variância explicada acumulada	18,20	27,80	36,47	44,33	51,72	58,76	

De acordo com os resultados da análise factorial foi necessário adequar a nomenclatura dos factores ao conjunto de itens tendo em conta o contexto específico da Área de Projecto.

O primeiro factor denominado “**Natureza pedagógica da AP**”, que explica 18,2% da variância, associa-se preferencialmente a 12 dos 33 itens e o seu significado remete para a satisfação dos inquiridos face às potencialidades pedagógicas da Área de Projecto: a possibilidade de estimular o empenho e interesse dos alunos na realização de tarefas (itens 1 e 14) e de estimular a sua auto-confiança e criatividade (itens 15 e 24), a autonomia para planificar o trabalho (item 22), aplicando metodologias de trabalho em função dos alunos (item 21), promovendo trabalho de equipa e orientando tarefas de

forma não directiva (itens 12 e 13), os temas escolhidos pelos alunos (item 25), em suma a possibilidade de realizar um trabalho interessante e desafiante (item 27).

O segundo factor denominado “**Contacto exterior**” explica 9,6% da variância dos dados e reúne quatro itens que expressam a satisfação dos docentes com a possibilidade de algumas das actividades a realizar na Área de Projecto possibilitarem aos alunos um maior contacto com o meio exterior à escola - participação em concursos para divulgação dos trabalhos (item 19), divulgação dos seus trabalhos fora do contexto escolar (item 20), procura de parcerias com instituições externas para colaboração no trabalho dos alunos (item 17) - contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências para a cidadania (item 18).

O terceiro factor, designado por “**Condições de trabalho**”, agrupa seis itens e explica 8,67% da variância. O seu significado remete para a satisfação dos docentes face às condições de trabalho em Área de Projecto: condições materiais da sala de aula (item 3), recursos informáticos e o acesso à Internet (item 6), apoio logístico para actividades em espaços exteriores (item 23), existência de meios para visitas de estudo (item 10), horário das aulas de AP (item 11) e sua compatibilidade com o horário do centro de recursos educativos/biblioteca (item 8).

O quarto factor designado por “**Apreciação por terceiros**” explica 7,85% da variância total e reúne quatro itens que reflectem o facto da apreciação de terceiros sobre o trabalho do professor ser um factor de satisfação com a docência de Área de Projecto: apreciação do Conselho Executivo (item 9), dos colegas (item 7), dos encarregados de educação (item 4) e dos próprios alunos (item 5).

O quinto factor, “**Relações interpessoais**”, integra apenas três itens e remete para as relações que o docente de Área de projecto estabelece: o relacionamento profissional com os colegas (item 31), com elementos do Conselho Executivo (item 33) e com os próprios alunos durante as aulas de AP (item 29). Este quinto factor explica 7,34% da variância total das respostas.

Finalmente, o sexto factor “**Aspectos institucionais da AP**” reúne três itens e explica 7,04% da variância dos dados. O seu significado remete com a satisfação dos docentes face a aspectos mais institucionais da Área de Projecto: a sua colocação na matriz curricular do 3º ciclo do ensino básico (item 34), as orientações dadas pelo Ministério (item 30) e o facto de se tratar de monodocência (item 16). Apesar de o (item 26) “A partilha de experiências com os meus colegas” se associar mais fortemente a este

factor do que aos restantes cinco, a sua saturação factorial é inferior a 0,40, pelo que a sua inclusão é discutível.

Identificadas as dimensões conceptuais que parecem estar subjacentes às respostas dadas pelos inquiridos aos itens, bem como os itens mais associados a essas dimensões, procedeu-se ao cálculo de medidas compósitas que avaliem as dimensões identificadas. Essas medidas compósitas não são mais do que a média aritmética das respostas aos itens associados a cada um dos seis factores, de forma a expressarem numa escala de 1 a 5 (tal como os itens originais) o nível de satisfação dos inquiridos face a cada uma das facetas identificadas na análise factorial. A avaliação da fiabilidade destas medidas compósitas foi feita através do coeficiente *alpha* de *Cronbach* (consistência interna) e da correlação item-total. A Tabela 13 apresenta o resumo dos índices de fiabilidade.

Tabela 13 - Fiabilidade das medidas compósitas que avaliam os seis factores identificados na análise factorial (*alpha* de *Cronbach* e correlações item-total).

Factores	Nº de itens	<i>alpha</i> de <i>Cronbach</i>	Correlação item-total (mínimo-máximo)	Correlação item-total (mediana)
Factor 1 – Natureza pedagógica AP	12	0,918	0,53 – 0,77	0,66
Factor 2 – Contacto exterior	4	0,804	0,55 – 0,69	0,63
Factor 3 – Condições de trabalho	6	0,771	0,42 – 0,61	0,52
Factor 4 – Apreciação por terceiros	4	0,759	0,52 – 0,58	0,56
Factor 5 – Relações interpessoais	3	0,672	0,34 – 0,57	0,56
Factor 6 – Aspectos institucionais AP	3	0,496	0,27 – 0,36	0,32

Em quatro das medidas compósitas consideradas (medidas dos factores 1 a 4), o valor de *alpha* é superior ao limite mínimo recomendado para medidas psicometricamente fiáveis (*alpha* > 0,70). No caso do factor 5, a consistência interna da medida fornecida pelos três itens não atinge o critério exigido mas situa-se na sua vizinhança (*alpha* = 0,67), pelo que podemos considerá-la uma medida com fiabilidade minimamente satisfatória. Pelo contrário, a medida do factor 6 não oferece qualidade métrica suficiente, pelo que não será utilizada neste trabalho.

Assim, após a análise factorial das respostas dadas aos itens utilizados para avaliar a satisfação dos docentes face à Área de Projecto, identificaram-se seis factores que parecem estruturar a atitude dos docentes face a esta unidade curricular: a natureza pedagógica da AP, o contacto exterior que a AP permite, as condições de trabalho, a apreciação feita por terceiros do trabalho do docente, as relações interpessoais e os

aspectos institucionais da AP. No entanto, apenas os cinco primeiros factores podem ser medidos de forma psicometricamente válida através dos itens por nós formulados.

A Tabela 14 apresenta algumas estatísticas descritivas das cinco dimensões consideradas, possibilitando avaliar os níveis médios da amostra para as diferentes facetas da satisfação consideradas.

Tabela 14 - Satisfação em relação à Área de Projecto: estatísticas descritivas das cinco dimensões consideradas.

	Média	Desvio-padrão	Mínimo-Máximo
Factor 1 – Natureza pedagógica AP	3,23	0,64	1,00 – 4,83
Factor 2 – Contacto exterior	3,03	0,75	1,00 – 4,75
Factor 3 – Condições de trabalho	2,83	0,73	1,00 – 4,83
Factor 4 – Apreciação por terceiros	2,79	0,71	1,00 – 4,50
Factor 5 – Relações inter-pessoais	3,59	0,67	1,33 – 5,00
Satisfação Geral	3,03	0,54	1,24 – 4,42

Como a escala de resposta se situa entre 1 e 5, verifica-se que, de um modo geral, os inquiridos se posicionam a meio da escala (3), sendo a satisfação, em média, mais elevada relativamente às relações inter-pessoais ($3,59 \pm 0,67$) e menos elevada relativamente à apreciação de terceiros sobre o seu trabalho em AP ($2,79 \pm 0,71$). Estas diferenças entre médias são estatisticamente significativas [$F(4, 896) = 89,15, p = 0,000$], diferindo as médias umas das outras, à excepção dos Factor 3 e 4 (comparação *post-hoc* com correcção de Bonferroni). Assim, pode-se dizer que, no geral, a amostra está satisfeita com as relações interpessoais, com a natureza pedagógica da AP e o contacto exterior que a AP proporciona e menos satisfeita com as condições de trabalho e a apreciação que terceiros fazem da sua docência em AP.

3.5. Relação entre as práticas educativas e os factores da satisfação.

Neste ponto da apresentação dos resultados, procurou-se relacionar as práticas educativas em AP com as diferentes facetas de satisfação (Factor 1 – Natureza pedagógica da AP; Factor 2 – Contacto exterior; Factor 3 – Condições de trabalho; Factor 4 – Apreciação por terceiros; Factor 5 – Relações inter-pessoais). Uma vez que os itens utilizados para avaliar as práticas educativas em AP se organizavam em grupos tendo por base algumas das etapas da metodologia do trabalho de projecto, tentou-se criar medidas compósitas desses itens, de modo a apresentar de forma mais sumária a informação. No entanto, só se recorreu a esta estratégia quando a medida compósita tinha níveis de consistência interna suficientes para ser considerada uma medida fiável.

Quando não foi possível considerá-la como medida fiável (*alfa de Cronbach* < 0,70), optou-se por analisar a relação individual dos itens com as cinco medidas de satisfação.

Assim, de acordo com o acima enunciado, apresentam-se os resultados do tratamento estatístico efectuado para cada uma das práticas educativas.

3.5.1. Selecção de temas

A medida compósita integrando as respostas aos cinco itens que avaliam a responsabilidade pela selecção de temas não apresenta consistência interna suficiente para ser considerada uma medida fiável (*alfa de Cronbach* = 0,517), pelo que se procedeu a uma análise por item.

Tabela 15 - Associação entre itens referentes à selecção dos temas em AP e as medidas de satisfação (correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 2 – Sugestão dos encarregados de educação	0,176**	0,136*	0,034	0,203**	-0,002	0,153*
Item 3 – Sugestão do CT e definido no PCT	0,206**	0,151*	0,256**	0,098	0,142*	0,230**
Item 4 – Sugestão do Professor de AP	0,011	0,008	-0,003	0,043	0,056	0,031
Item 5 – Sugestão dos alunos	0,241**	0,170*	0,116	0,113	0,024	0,199**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Pela análise da relação individual destes itens com as cinco medidas de satisfação (Tabela 15), pode observar-se que, de um modo geral, as diferentes práticas conducentes à selecção de temas correlacionam positivamente com os diferentes factores da satisfação, excepção feita à prática “*Sugestão do Professor da Área de Projecto - item 4*” (neste caso, a utilização frequente ou não desta prática parece não interferir com o nível de satisfação do docente). A prática de selecção dos temas segundo “*Sugestão dos alunos*” (item 5), embora se associe de forma significativa à satisfação com a natureza pedagógica da AP (factor 1) e com o contacto exterior que a AP proporciona (factor 2), não se correlaciona com os níveis de satisfação referentes às condições de trabalho (factor 3), à apreciação por terceiros (factor 4) nem com as relações inter-pessoais (factor 5).

De acordo com os dados, na selecção dos temas o item 3 – *Sugestão do CT e definido no PCT* é o que apresenta correlação significativa com um maior número de factores de satisfação.

Também os quatro itens que avaliam a origem dos temas não apresentam consistência interna suficiente para ser considerada uma medida fiável (alfa de *Cronbach* = 0,561).

Tabela 16 - Associação entre os itens referentes à origem dos temas em AP e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1 – Conteúdos abordados noutras AC	0,211**	0,199**	0,201**	0,156*	0,196**	0,250**
Item 6 – Tema aglutinador definido pelo PCT	0,203**	0,201**	0,173**	0,124	0,203**	0,201**
Item 7 – Temas gerais e/ou valores universais	0,132*	0,156*	0,180**	0,060	0,132*	0,156*
Item 8 – Tema do quotidiano	0,229**	0,109	0,125	0,119	0,229**	0,109
Item 9 – Conteúdos de uma AC específica, previamente determinada pelo CP	0,212**	0,208**	0,271**	0,135*	0,212**	0,208**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Assim, efectuada a análise da relação individual destes itens com as cinco medidas de satisfação (Tabela 16), pode referir-se que todas as práticas que estão na origem dos temas seleccionados, correlacionam positivamente com os diferentes factores da satisfação. Os itens: 1 - *Conteúdos abordados noutras AC*, e 9 - *Conteúdos de uma área curricular específica, previamente determinada pelo Conselho Pedagógico*, correlacionam-se de forma significativa com todos os factores da satisfação.

O factor 1 - Natureza pedagógica da AP e o factor 5 - Relações interpessoais correlacionam-se de forma significativa com todos os itens referentes à origem dos temas. O item 8 - *temas do quotidiano* apresenta correlação significativa com o factor 1

– Natureza pedagógica da AP e o factor 5- Relações Interpessoais , contudo o mesmo não se verifica para os restantes factores da satisfação.

3.5.2. Escolha das actividades

A medida compósita integrando as respostas aos seis itens que avaliam quem escolhe as actividades a desenvolver nos projectos também não apresenta consistência interna suficiente para ser considerada uma medida fiável (alfa de *Cronbach* = 0,569).

Tabela 17 - Associação entre itens referentes à escolha das actividades a desenvolver e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1 – Aos alunos	0,165*	0,129	0,058	0,083	0,052	0,128
Item 2 – Ao professor que lecciona a AP	0,074	0,031	0,061	0,004	0,088	0,089
Item 3 – Aos alunos e ao professor	0,141*	0,098	0,010	0,063	0,124	0,113
Item 4 – Por sugestão de outros professores do CT	0,160*	0,070	0,284**	0,131	0,231**	0,228**
Item 5 – Por sugestão de elementos do CE	0,061	0,088	0,072	0,141*	0,059	0,113
Item 6 – Por sugestão de um membro da comunidade educativa	0,158*	0,171*	0,056	0,139*	0,036	0,166*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Da análise da relação individual dos seis itens com as medidas de satisfação (Tabela 17), constata-se a existência de correlação positiva mas que, de uma forma geral, não é significativa. Excepção feita para o item 4 - *Por sugestão dos professores do conselho de Turma* e o item 6 - *Por sugestão de um membro da comunidade educativa*”, que se correlacionam significativamente com os factores 1, 3 e 5 e 1, 2 e 4, respectivamente.

O item 2 - *Ao professor que lecciona Área de Projecto* é o único que não apresenta correlação significativa com qualquer um dos factores da satisfação.

3.5.3. Estratégias utilizadas

Os doze itens que se referem à avaliação das estratégias utilizadas podem formar uma medida compósita com consistência interna elevada (alfa de *Cronbach* = 0,800), que reflecte a riqueza da diversidade de estratégias utilizada pelo docente.

Pela análise da relação individual destes itens com as medidas de satisfação (Tabela 18), pode observar-se que, de um modo geral, as diferentes estratégias correlacionam positivamente com os diferentes factores da satisfação. As estratégias referentes ao item 1 - *Pesquisas diversas na Internet* e ao item 8 - *Trabalhos práticos com materiais diversos* apresentam correlação significativa com todos os factores da satisfação.

Tabela 18 - Associação entre itens referentes às estratégias utilizadas e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1 – Pesquisas diversas na Internet	0,186**	0,137*	0,260**	0,151*	0,147*	0,229**
Item 2 – Pesquisas a partir de livros na biblioteca da escola /CRE	0,191**	0,065	0,044	0,107	0,021	0,132*
Item 3 – Realização de debates	0,153*	0,207**	0,022	0,115	0,027	0,150*
Item 4 – Preparação de palestras	0,232**	0,170*	0,100	0,175**	0,071	0,223**
Item 5 – Pesquisas em locais fora da escola	0,242**	0,215**	0,027	0,138*	0,033	0,186**
Item 6 – Criação de parcerias com outras instituições	0,181**	0,412**	0,144*	0,214**	0,080	0,255**
Item 7 – Jogos cooperativos	0,183**	0,201**	0,040	0,155*	0,087	0,173**
Item 8 – Trabalhos práticos com materiais diversos	0,283**	0,316**	0,190**	0,284**	0,148*	0,306**
Item 9 - Dramatizações	0,108	0,167*	0,038	0,102	-0,040	0,094
Item 10 – Realização de trabalhos solicitados pelos professores da turma	0,101	0,097	0,236**	0,090	0,045	0,160*
Item 11 – Resolução de exercícios de uma determinada disciplina	0,054	0,020	0,111	0,116	0,040	0,100
Item 12 – Intercâmbio entre escolas	0,160*	0,171*	0,221**	0,183**	0,042	0,212**
Medida compósita	0,309**	0,324**	0,208**	0,272**	0,103	0,329**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

No que se refere ao item 9 – *Dramatizações* e ao item 11 - *Resolução de exercícios de uma determinada disciplina* parecem não interferir com o nível de satisfação global do docente.

3.5.4. Metodologia de trabalho

Os quatro itens referentes à metodologia de trabalho não permitem calcular uma medida compósita, pois não apresentam consistência interna satisfatória (alpha de *Cronbach* = 0,196).

Tabela 19 - Associação entre itens referentes às metodologias de trabalho utilizadas e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1 – Trabalho individual	0,028	0,056	0,063	0,072	0,030	0,068
Item 2 – Trabalho a pares (2 alunos)	0,098	0,069	0,131	0,120	0,206**	0,147*
Item 3 – Trabalho em grupo (4 a 6 alunos)	0,108	0,104	-0,121	0,019	-0,021	0,036
Item 4 – Aula livre (outras actividades)	0,080	0,047	-0,084	-0,005	-0,117	0,005

* p < 0,05 ** p < 0,01

Na análise da relação individual destes itens com as medidas de satisfação (Tabela 19), pode observar-se que o item 3 - *Trabalho em grupo (4 a 6 alunos)* e item 4- *Aula livre (outras actividades)* correlacionam-se negativamente com alguns factores de satisfação. De uma forma geral, os itens em análise parecem não se associar ao nível de satisfação do docente, apenas existindo correlação positiva significativa entre o item 2 - *Trabalho a pares* e o factor 5 - *Relações inter-pessoais*, bem como para a medida de satisfação global.

3.5.5. Autonomia

Os seis itens que avaliam a autonomia podem ser integrados numa medida compósita com consistência interna elevada (alfa de *Cronbach* = 0,754), sendo indicadora do grau de autonomia que o docente proporciona ao aluno no desenvolvimento das actividades em AP.

Na análise da relação individual destes itens com as medidas de satisfação (Tabela 20), constata-se a ausência de correlações significativas. Apenas o item 2 - *Dos*

elementos do grupo com quem vão trabalhar apresenta correlação significativa com o factor 5- Relações inter-pessoais.

Tabela 20 - Associação entre itens referentes à autonomia dos alunos e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1 – Do tema que vão trabalhar	0,076	0,075	-0,005	0,055	0,026	0,050
Item 2 – Dos elementos do grupo com quem vão trabalhar	0,052	0,099	-0,013	0,029	0,132*	0,048
Item 3 – Do local onde vão trabalhar	-0,012	-0,087	0,009	0,122	0,016	-0,005
Item 4 – Da forma de apresentação dos trabalhos	0,112	0,055	-0,087	0,127	0,047	0,061
Item 5 – Do tempo de concretização do projecto	-0,087	-0,089	-0,108	0,002	0,009	-0,078
Item 6 – Dos recursos que necessitam para a realização do mesmo	0,097	-0,014	0,038	0,104	0,002	0,065
Medida compósita	0,056	0,007	-0,040	0,109	0,057	0,034

* p < 0,05 ** p < 0,01

3.5.6. Colaboração dos elementos do Conselho de Turma

Os seis itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma não permitem calcular uma medida compósita, dado que não apresentam consistência interna satisfatória (alpha de *Cronbach* = 0,392).

Através da análise da relação individual destes itens com as medidas de satisfação (Tabela 21), é possível verificar que o item 4 - *Apenas nas reuniões de Conselho de Turma é que os professores têm conhecimento dos projectos* e o item 5 - *O professor de Área de Projecto desenvolve o trabalho com os alunos sem colaboração de outros docentes*, se destacam por apresentarem correlações negativas significativas com o factor 4 - Apreciação por terceiros e no caso do item 4 também correlaciona da mesma forma com o Factor 5 – Relações inter-pessoais o que faz sentido se atendermos ao conteúdo dos itens, deste modo quanto maior a frequência do trabalho desenvolvido sem a colaboração de outros docentes mais insatisfeito está o docente.

Tabela 21 - Associação entre itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1- Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos	0,290**	0,274**	0,245**	0,407**	0,282**	0,391**
Item 2 – O professor da AP solicita a colaboração dos outros docentes	,0125	0,207**	0,076	0,151*	0,180**	0,175**
Item 3 – Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento de projectos	0,160*	0,195**	0,236**	0,267**	0,190**	0,269**
Item 4 – Apenas nas reuniões de CT é que os professores têm conhecimento dos projectos	-0,048	-0,081	-0,076	-0,205**	-0,142*	-0,116
Item 5 - O professor de AP desenvolve o trabalho com os alunos sem colaboração de outros docentes	-0,003	-0,059	-0,059	-0,142*	-0,079	-0,068
Item 6 - Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados	0,200**	0,139*	0,193**	0,183**	0,270**	0,255**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Por outro lado, o item 1 - *Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos*, o item 3 - *Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento dos projectos* e o item 6 – *Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados* apresentam correlação significativa no que se refere a todos os factores da satisfação.

3.5.7. Apresentação do produto final

Os onze itens que se referem às diferentes formas de apresentação do produto final dos trabalhos desenvolvidos em AP podem formar uma medida compósita com consistência interna elevada (alfa de *Cronbach* = 0,77) que reflecte a diversidade de formas de apresentação adoptada pelo docente, desde uma perspectiva mais centrada na sala de aula até à divulgação para além do espaço escolar.

De uma forma geral, as correlações destes itens com as medidas de satisfação são positivas (Tabela 22), à excepção do item 1 - *Construção de cartazes e exposição na sala de aula* e o item 2 - *Exposição de cartazes num local central da escola* que correlacionam negativamente com algumas medidas de satisfação (embora de forma não significativa).

Tabela 22 - Associação entre itens referentes à apresentação do produto final e as medidas de satisfação (coeficiente de correlação de Pearson).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 1 - Construção de cartazes e exposição na sala de aula	-0,043	-0,033	-0,046	-0,071	-0,062	-0,058
Item 2 - Exposição de cartazes num local central da escola	0,017	0,092	-0,097	-0,027	0,056	-0,008
Item 3 - Divulgação através de panfletos	0,140*	0,175**	0,014	0,118	0,031	0,129
Item 4 - Realização de trabalhos para participação em concursos	0,220**	0,259**	0,104	0,221**	0,183**	0,256**
Item 5 - Organização de actividades na escola	0,251**	0,282**	0,059	0,201**	0,135*	0,233**
Item 6 - Entrega dos trabalhos ao professor para avaliação	0,083	-0,051	0,106	0,116	0,073	0,096
Item 7 - Divulgação na pagina web da escola	0,275**	0,175**	0,302**	0,243**	0,282**	0,332**
Item 8 - Comunicações orais organizadas de forma a envolver toda a comunidade escolar	0,228**	0,310**	0,191**	0,176**	0,111	0,270**
Item 9 - Produção de material informático interactivo com vista a posterior utilização	0,269**	0,259**	0,180**	0,198**	0,104	0,282**
Item 10 - Participação em eventos fora da escola	0,182**	0,223**	0,052	0,080	-0,006	0,158*
Item 11 - Organização de palestras para um público específico (relacionado com o tema do trabalho)	0,213**	0,222**	0,164*	0,123	0,067	0,232**
Medida compósita	0,303**	0,301**	0,166*	0,232**	0,163*	0,314**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Por outro lado, o item 4 - *Realização de trabalhos para participação em concursos*, o item 5 - *Organização de actividades na escola*, o item 8 - *Comunicações orais organizadas de forma a envolver toda a comunidade escolar* e o item 9 - *Produção de material informático interactivo com vista a posterior utilização* apresentam correlação positiva significativa principalmente com os factores: 1 - Natureza pedagógica da AP; 2 - Contacto com o exterior e 4 - Apreciação por terceiros. O item 7 - *Divulgação na página web da escola*, corresponde à forma de apresentação dos trabalhos que correlaciona de forma estatisticamente significativa com todos os factores da satisfação.

O item 6 - *Entrega dos trabalhos ao professor para avaliação* parece não interferir na satisfação dos docentes.

3.5.8 Síntese dos resultados da relação entre as práticas educativas e os factores da satisfação.

De acordo com a análise dos resultados obtidos em relação às práticas educativas associadas aos factores da satisfação definidos neste estudo, há a destacar os principais aspectos:

- Em relação à selecção dos temas, verifica-se de um modo geral, que as diferentes práticas correlacionam positivamente com os diferentes factores da satisfação, excepção feita à prática relativa ao item 4 - *Sugestão do Professor da Área de Projecto* que parece não interferir com o nível de satisfação do docente. O item 3 - *Sugestão do CT e definido no PCT* é o que apresenta correlação significativa com um maior número de factores de satisfação;
- Acerca da origem dos temas há a salientar que os itens: 1 - *Conteúdos abordados noutras AC*, e 9 - *Conteúdos de uma área curricular específica, previamente determinada pelo Conselho Pedagógico*, correlacionam-se de forma significativa com todos os factores da satisfação. O item 8 - *Temas do quotidiano* apresenta apenas correlação significativa entre a natureza pedagógica da AP (factor 1) e as relações interpessoais (factor 5);
- No que se refere a quem cabe a escolha das actividades, verificou-se que o item 4 - *Por sugestão dos professores do conselho de Turma* e o item 6 - *Por sugestão de um membro da comunidade educativa*, correlacionam-se significativamente com os factores 1, 3 e 5 e 1, 2 e 4, respectivamente. O item 2 - *Ao professor que lecciona AP* é o único que não apresenta correlação significativa com qualquer um dos factores da satisfação;
- Em relação às estratégias utilizadas, o item 1 - *Pesquisas diversas na Internet* e ao item 8 - *Trabalhos práticos com materiais diversos* apresentam correlação significativa com todos os factores da satisfação. De uma forma geral a maior parte das estratégias apresentam correlação significativa principalmente com o factor 1 – Natureza pedagógica da AP e o factor 2 - Contacto exterior que a AP proporciona. As estratégias referentes ao item 9 – *Dramatizações* e o item 11 - *Resolução de exercícios de uma determinada disciplina* parecem não interferir com o nível de satisfação global;
- No que se refere á autonomia que os professores concedem aos alunos no desenvolvimento dos projectos constata-se a ausência de correlações significativas. Apenas o item 2 - *Dos elementos do grupo com quem vão*

trabalhar apresenta correlação significativa com o factor 5 - Relações inter-pessoais;

- Relativamente à colaboração dos elementos do Conselho de Turma verificou-se que o item 1 - *Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos*”, o item 3 - *Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento dos projectos* e o item 6 - *Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados* apresentam correlação significativa no que se refere a todos os factores da satisfação. Todos os outros itens que implicam apenas o envolvimento do professor de AP no desenvolvimento dos trabalhos, destacam-se por apresentarem correlações negativas com o factor: 4 - *Apreciação por terceiros* e com o Factor 5 – *Relações inter-pessoais*;
- Em relação às diferentes formas de apresentação do produto final dos projectos, verificou-se que de uma forma geral, as correlações dos itens apresentados com as medidas de satisfação são positivas, à excepção do item 1 - *Construção de cartazes e exposição na sala de aula* e o item 2 - *Exposição de cartazes num local central da escola* que correlacionam negativamente com algumas medidas de satisfação (embora de forma não significativa). O item 7 - *Divulgação na página web da escola*, corresponde à forma de apresentação dos trabalhos que correlaciona de forma estatisticamente significativa com todos os factores da satisfação. Por outro lado o item 6 - *Entrega dos trabalhos ao professor para avaliação* não apresenta correlação significativa com os diferentes factores da satisfação, neste caso, a utilização frequente ou não desta prática parece não interferir com o nível de satisfação do docente. Em relação às restantes formas de apresentação verificou-se a existência de correlação positiva significativa principalmente com os factores: 1- *Natureza pedagógica da AP*, o factor 2- *Contacto com o exterior* e o factor 4- *Apreciação por terceiros*.

3.6. Relação entre os sentimentos experimentados no exercício da AP e os factores da satisfação.

Neste ponto da apresentação dos resultados, procurou-se relacionar os sentimentos (considerados como muito importantes) experimentados no exercício da docência de AP, com os diferentes factores da satisfação (Factor 1 – Natureza pedagógica AP; Factor 2 – Contacto exterior; Factor 3 – Condições de trabalho; Factor 4 – Apreciação por terceiros; Factor 5 – Relações inter-pessoais) (Anexo IX) .

Tabela 23 - Relação entre os sentimentos e os níveis de satisfação (correlação bisserial por pontos).

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 – Apreciação por terceiros	Factor 5 – Relações inter- pessoais	Satisfação global
Realização	0,317**	0,167*	0,172**	0,206**	0,040	0,305**
Entusiasmo	0,488**	0,288**	0,204**	0,317**	0,185**	0,447**
Confiança	0,316**	0,186**	0,139*	0,216**	0,108	0,292**
Tranquilidade	0,083	-0,022	0,094	0,084	0,001	0,082
Segurança	0,061	0,006	0,083	0,059	-0,027	0,062
Nervosismo	-0,070	-0,083	-0,030	-0,042	-0,104	-0,079
Frustração	-0,472**	-0,298**	-0,199**	-0,232**	-0,180**	-0,429**
Desânimo	-0,361**	-0,252**	-0,208**	-0,224**	-0,183**	-0,370**
Incapacidade	-0,266**	-0,200**	-0,196**	-0,181**	-0,161*	-0,279**
Preocupação	-0,191**	-0,051	-0,002	-0,070	-0,086	-0,136*

* p < 0,05 ** p < 0,01

Pela análise da Tabela 23 verifica-se que os sentimentos “Realização”, “Entusiasmo” e “Confiança” correlacionam-se de forma positiva com todos os factores da satisfação, apresentando níveis de correlação significativa para a maioria dos factores. Desta análise pode inferir-se que os indivíduos que seleccionaram estes sentimentos têm níveis mais elevados de satisfação do que aqueles que não os escolheram.

Pelo contrário, os sentimentos “Frustração”, “Desânimo” e “Incapacidade” correlacionam-se de forma negativa e significativa com todos os factores da satisfação. Neste caso, pode inferir-se que os indivíduos que seleccionaram estes sentimentos têm níveis de satisfação mais baixos do que aqueles que não os escolheram. A “Preocupação” parece associar-se negativamente apenas ao factor 1 “Natureza pedagógica de AP” e à medida global de satisfação.

Os sentimentos “Tranquilidade” e “Segurança” não se associam de forma significativa a nenhuma das dimensões da satisfação.

3.7. Influência das variáveis sócio-demográficas e profissionais nos níveis de satisfação em relação à AP.

Pretendeu-se verificar a influência de algumas das variáveis sócio-demográficas e profissionais nos níveis de satisfação em relação à AP, nomeadamente sexo, etapa da carreira, idade, situação profissional e grupo disciplinar. Para o efeito aplicaram-se testes estatísticos para avaliar esta possível tendência (teste de independência do qui-quadrado, teste de significância da correlação linear, análise de variância unifactorial).

No que se refere às variáveis habilitação académica e frequência em acções de formação, optou-se por não analisar dado que os respectivos grupos se encontram muito desequilibrados.

3.7.1. Sexo

Pela observação da Tabela 24 pode verificar-se que o sexo masculino gosta mais de leccionar AP (39,0% de respostas afirmativas) do que o sexo feminino (33,8% de respostas afirmativas). No entanto, esta diferença não é estatisticamente significativa ($X^2 = 0,8$, gl = 2, $p = 0,670$) (Anexo X).

Tabela 24 - Dados referentes ao gosto em leccionar AP/sexo.

		Gosto de leccionar			Total	
		Não	Sim	Não me importo		
SEXO	Feminino	N	48	48	46	142
		%	33,8	33,8	32,4	100,0
	Masculino	N	22	30	25	77
		%	28,6	39,0	32,5	100,0
Total	N	70	78	71	219	
	%	32,0	35,6	32,4	100,0	

De igual modo se verificou que não existem diferenças significativas ($p > 0,371$) entre homens e mulheres para nenhuma das facetas de satisfação consideradas neste estudo.

3.7.2. Idade

Relativamente a esta variável, não se observa correlação significativa com nenhuma das facetas de satisfação, à excepção da correlação negativa com o factor 3 “condições de trabalho” ($r = -0,15$, $p = 0,024$).

3.7.3. Etapas da carreira

Para a avaliar a eventual influência da etapa da carreira nos factores de satisfação procedeu-se ao cálculo da média deste factores para cada uma das etapas da carreira consideradas (Anexo XI). De um modo geral, os níveis médios dos diferentes factores da satisfação parecem diminuir ao longo da carreira (Figura 30).

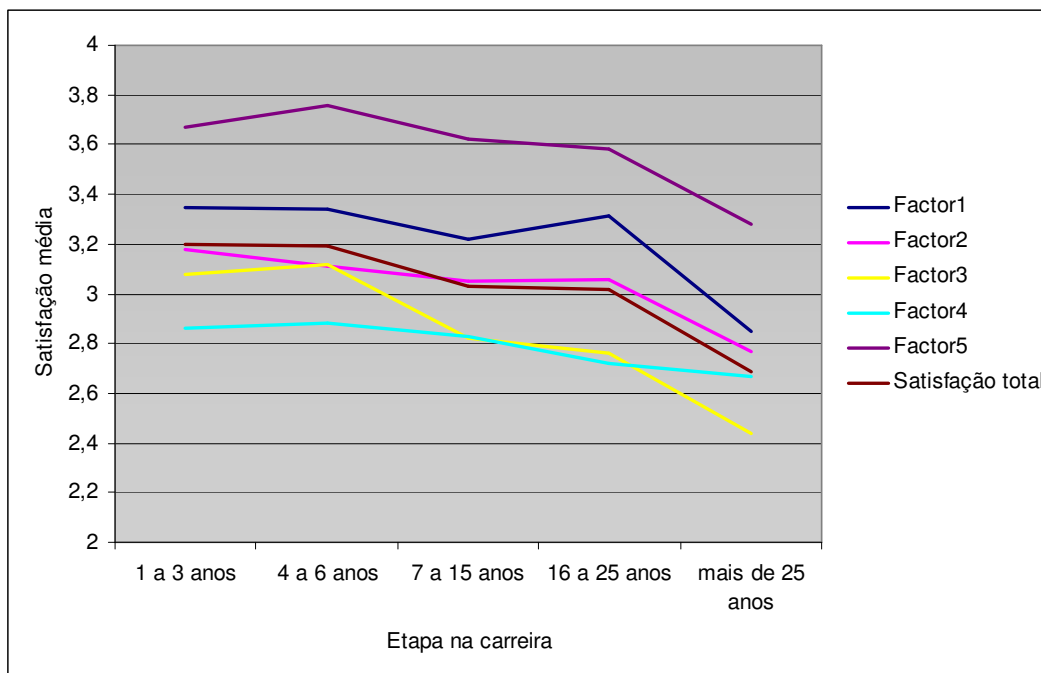


Figura 30- Nível médio dos factores de satisfação em relação à etapa da carreira.

No entanto, após testar se a diferença de satisfação entre etapas da carreira é estatisticamente fiável através de análises de variância unifactoriais (Anexo XII), verificou-se que essa diminuição aparenta ser significativa apenas para o nível global de satisfação ($p = 0,034$) e para o factor 3 – condições de trabalho ($p = 0,027$): em ambos os casos, os docentes mais antigos (mais de 25 anos de serviço) distinguem-se por terem um nível de satisfação claramente mais baixo do que aqueles com menos de seis anos de serviço. A diminuição observada nos factores 1, 2, 4 e 5 não é significativa, indicando que a satisfação relativamente a estes factores não parece modificar-se consoante a fase da carreira em que se situa o docente.

3.7.4. Situação Profissional

Para a verificação da influência da situação profissional nos factores de satisfação procedeu-se ao cálculo da média respectiva, tendo em conta as diferentes categorias (Anexo XIII).

De um modo geral, os níveis médios de satisfação dos diferentes factores diminuem pela ordem inversa de estabilidade: Professor do Quadro de Escola < Professor Quadro de Zona Pedagógica < Professor Contratado (Figura 31).

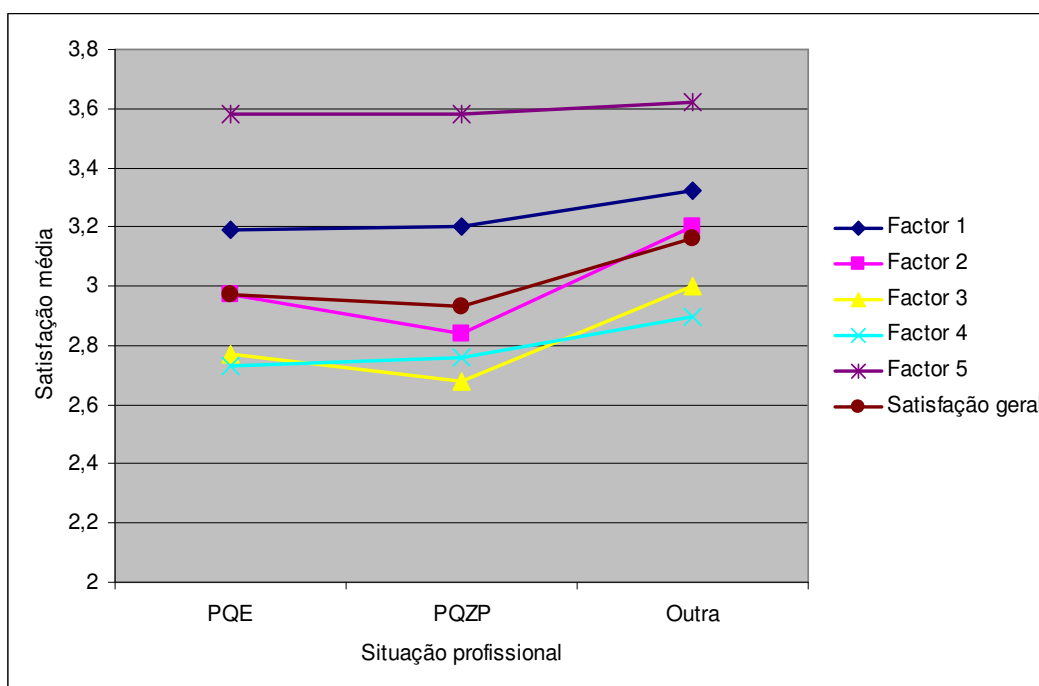


Figura 31 - Nível médio dos factores de satisfação em relação à situação profissional.

Para testar se a diferença de satisfação entre as categorias da carreira é estatisticamente fiável, procedeu-se a análises de variância unifactoriais (Anexo XIV), verificando-se resultados significativos para o nível global de satisfação ($p = 0,035$), factor 2 - Contacto com o exterior ($p = 0,037$) e factor 3 – Condições de trabalho ($p = 0,038$). Nestes casos, tal como a Figura 31 sugere, os docentes com maior estabilidade distinguem-se por terem um menor nível de satisfação do que aqueles que têm menor estabilidade laboral. No entanto, esta diminuição não é significativa para os factores 1, 4 e 5, pelo que a satisfação relativamente a estes factores não parece modificar-se consoante a categoria em que se situa o docente.

3.7.5. Departamento curricular

Para a verificação da influência do Departamento Curricular nos factores de satisfação procedeu-se ao cálculo da média respectiva, tendo em conta os quatro departamentos curriculares (Anexo XV).

De um modo geral, os níveis médios de satisfação dos diferentes factores são maiores entre os docentes do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, e mais baixos entre os docentes do Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas (Figura 32).

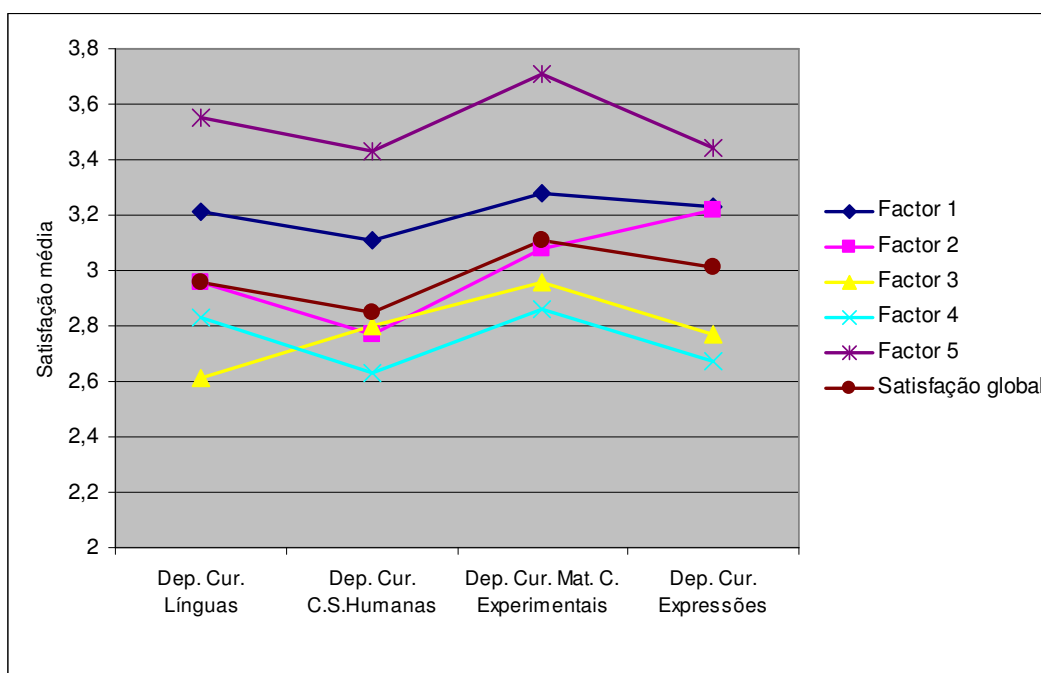


Figura 32 - Nível médio dos factores de satisfação em relação ao Departamento Curricular.

Para testar se a diferença de satisfação entre os Departamentos Curriculares é estatisticamente fiável, procedeu-se a análises de variância unifactoriais (Anexo XVI), verificando-se resultados significativos apenas para o factor 3 – condições de trabalho ($p = 0,033$). Neste caso, os docentes que fazem parte do Departamento Curricular de Ciências Experimentais distinguem-se por terem um maior nível de satisfação em relação aos docentes dos outros departamentos. A satisfação relativamente às restantes facetas de satisfação não parece modificar-se consoante o Departamento Curricular a que o docente pertence.

3.7.6. Anos de docência em AP

Relativamente a esta variável, não se observa correlação com nenhuma das dimensões de satisfação ($p > 0,336$).

3.7.7. A existência do par pedagógico e o trabalho colaborativo.

Inicialmente quando a AP foi integrada no currículo do ensino básico, esta área era da responsabilidade de dois professores que funcionavam em regime de par pedagógico. Actualmente a legislação determina a atribuição da AP apenas a um professor.

Tendo em conta a diversidade de situações de trabalho que a AP proporciona, interessa-nos conhecer a importância que os docentes envolvidos neste estudo atribuem à importância do par pedagógico e ao trabalho colaborativo entre docentes.

Tabela 25 - Associação entre os itens referentes à importância de determinadas condições que potenciam o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projecto.

	Factor 1 – Natureza pedagógica AP	Factor 2 – Contacto exterior	Factor 3 – Condições de trabalho	Factor 4 Apreciação por terceiros	Factor 5 Relações inter- pessoais	Satisfação global
Item 5- Trabalho colaborativo entre docentes	0,201**	0,243**	0,095	0,078	0,225**	0,219**
Item 6- Existência do par pedagógico	-0,174**	-0,093	-0,026	-0,048	-0,029	-0,165*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Na análise da relação individual destes itens com as medidas de satisfação (Tabela 25) pode observar-se que, o item 5 apresenta correlação positiva significativa com os factores 1 - Natureza pedagógica da AP, 2 - Contacto exterior e 5 - Relações inter-pessoais, e o item 6 – Existência de par pedagógico correlaciona negativamente, mas de forma significativa com o factor 1 - Natureza pedagógica da AP.

Mais de três quartos dos inquiridos (78,1%) consideram importante ou muito importante “A existência de par pedagógico” (Figura 29). O nível de importância atribuído a este factor correlaciona negativa mas fracamente com o nível geral de satisfação ($r = -0,16$, $p = 0,014$) e com o factor 1 ($r = -0,17$, $p = 0,009$), indicando que quanto mais insatisfeito estiver o docente, em geral e especificamente com o factor 1 - natureza pedagógica da AP, mais importância ele atribui à existência de par pedagógico.

4. Verificação das hipóteses

Para avaliação das hipóteses formuladas, procede-se em seguida à análise de correlações específicas entre as medidas de satisfação e alguns itens relativos às práticas pedagógicas.

Assim, para a verificação da hipótese 1 - *A utilização de estratégias que promovam a divulgação do trabalho dos alunos fora do contexto escolar estão associadas à satisfação do professor em relação à AP*, foram seleccionados os itens referentes às estratégias que promovem a transdisciplinaridade da AP, tendo procedido então ao cálculo da correlação de Pearson entre estes itens e os factores da satisfação (Tabela 26).

Tabela 26 - Correlação entre os itens referentes às estratégias que promovem a divulgação do trabalho dos alunos fora do contexto escolar e os factores da satisfação (correlação de Pearson).

	Item 4 - Preparação de palestras	Item 5 - Pesquisas em locais fora da escola	Item 6 - Criação de parcerias com outras instituições	Item 12 - Intercâmbios entre escolas
Factor 1 – Natureza pedagógica AP	0,232**	0,242**	0,181**	0,160*
Factor 2 – Contacto exterior	0,170*	0,215**	0,412**	0,171*
Factor 3 – Condições de trabalho	0,100	0,027	0,144*	0,221**
Factor 4 – Apreciação por terceiros	0,175**	0,138*	0,214**	0,183**
Factor 5 – Relações inter-pessoais	0,071	0,033	0,080	0,042
Satisfação global	0,223**	0,186**	0,255**	0,212**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Pela observação da Tabela 26 verifica-se que existe, em geral, uma correlação positiva entre os factores de satisfação e a resposta aos itens: 4 - *Preparação de palestras*, 5 - *Pesquisas em locais fora da escola*, 6 - *Criação de parcerias com outras instituições* e 12 - *Intercâmbios entre escolas*, indicando que quem está satisfeito com os diferentes factores avaliados também desenvolveu com maior frequência as estratégias enunciadas nos referidos itens. No entanto, as correlações são de magnitude reduzida (em geral na vizinhança de 0,20), sugerindo que a relação entre a satisfação e as estratégias pedagógicas utilizadas poderá envolver outros factores que não foram considerados neste estudo. Verifica-se ainda que, embora exista associação positiva entre as estratégias e os diferentes factores da satisfação, o factor 5 - relações

interpessoais, não atinge níveis de significância estatística e o factor 3 - condições de trabalho, atinge-a apenas nos itens: 6 - *Criação de parcerias com outras instituições* e 12 - *Intercâmbios entre escolas*.

Assim, pode dizer-se que a utilização de estratégias que promovam a divulgação do trabalho dos alunos fora do espaço escolar se associa positivamente à satisfação do professor em relação à AP, nomeadamente no que diz respeito aos factores 1 - Natureza pedagógica da AP, factor 2 - Contacto exterior e factor 3 - Apreciação por terceiros.

Para a verificação da hipótese 2 - *As práticas educativas que promovam a apresentação do produto final fora do espaço escolar estão associadas à satisfação do professor em relação à AP*, seleccionaram-se os itens referentes às práticas que promovem a transdisciplinaridade da AP e calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson entre estes itens e os factores da satisfação (Tabela 27).

Tabela 27- Correlação entre os itens referentes à apresentação do produto final que privilegiam a divulgação fora do espaço da sala de aula e os factores da satisfação (correlação de Pearson).

	Item 3- Divulgação através de panfletos	Item 4- Realização de trabalhos para participação em concursos.	Item 10- Participação em eventos fora da escola.	Item 11- Organização de palestras para um público específico (relacionado com o tema do trabalho)
Factor 1 – Natureza pedagógica AP	0,140*	0,220**	0,182**	0,213**
Factor 2 – Contacto exterior	0,175**	0,259**	0,223**	0,222**
Factor 3 – Condições de trabalho	0,014	0,104	0,052	0,164*
Factor 4 – Apreciação por terceiros	0,118	0,221**	0,080	0,123
Factor 5 – Relações inter-pessoais	0,031	0,183**	-0,006	0,067
Satisfação global	0,129	0,256**	0,158*	0,232**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Através da observação da Tabela 27, pode afirmar-se que de uma forma geral existe uma correlação positiva entre os factores da satisfação e a resposta aos itens 3 - *Divulgação através de panfletos*, 4 - *Realização de trabalhos para participação em concursos*, 10 - *Participação em eventos fora da escola*, e 11 - *Organização de palestras para um público específico (relacionado com o tema do trabalho)*, sendo mais significativa em relação aos itens 4 e 11, indicando que quem está satisfeito com os diferentes factores avaliados também desenvolveu com maior frequência práticas

educativas baseadas nas formas de apresentação dos trabalhos enunciadas nos referidos itens.

A análise dos cinco factores da satisfação indica que, embora exista associação positiva entre as formas de apresentação do produto final e os diferentes factores da satisfação, o factor 4 - apreciação por terceiros e o factor 5 - relações interpessoais apenas atingem níveis de significância estatística em relação ao item 4. Apenas o factor 5 - relações interpessoais correlaciona de forma negativa com o item 10.

Relativamente à última hipótese em estudo, Hipótese 3 - *As práticas educativas que envolvem a colaboração dos docentes do CT no desenvolvimento dos projectos estão associadas à satisfação do professor em relação à AP*, foram seleccionados os itens referentes às práticas que promovem o trabalho colaborativo entre docentes tendo sido aplicada a correlação de Pearson entre estas e os factores da satisfação (Tabela 28).

Tabela 28 - Correlação entre os itens referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma e os factores da satisfação (correlação de Pearson).

	Item 1- Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos.	Item 2- O Professor de AP solicita a colaboração dos outros docentes	Item 3- Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento dos projectos.	Item 6- Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados.
Factor 1 – Natureza pedagógica AP	,290**	,125	,160*	,200**
Factor 2 – Contacto exterior	,274**	,207**	,195**	,139*
Factor 3 – Condições de trabalho	,245**	,076	,236**	,193**
Factor 4 – Apreciação por terceiros	,407**	,151*	,267**	,183**
Factor 5 – Relações inter-pessoais	,282**	,180**	,190**	,270**
SAT_TOT	,391**	,175**	,269**	,255**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Pela observação da Tabela 28, verifica-se que existe, em geral, uma correlação positiva entre os factores de satisfação e a resposta aos itens: 1 - *Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos*, 2 - *O Professor de Área de Projecto solicita a colaboração dos outros docentes*, 3 - *Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento dos projectos* e 6 - *Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados*, indicando que quem está satisfeito com os diferentes factores avaliados também desenvolveu com maior

frequência práticas de trabalho colaborativo. Todos estes itens correlacionam com as dimensões de satisfação consideradas, à excepção do item 2 que não se associa significativamente aos factores 1 e 3.

5. Discussão dos resultados

Considerando a questão inicial que motivou a realização deste estudo, assim como os objectivos propostos, importa neste momento dar algum sentido aos resultados obtidos através das respostas dos 225 docentes do 3º ciclo do ensino básico que leccionavam AP, em 53 escolas do distrito de Faro, no ano lectivo de 2008-2009.

Ao longo da revisão bibliográfica sobre satisfação profissional dos docentes e práticas educativas na AP referentes ao 3º ciclo, não encontramos qualquer tipo de estudo específico que procurasse relacionar os dois constructos em análise.

Todavia tivemos sempre em consideração a consulta de outros estudos que avaliam a satisfação profissional no contexto educativo, tanto a nível nacional como internacional e estudos que analisam as implicações decorrentes da implementação da AP no currículo do 3º ciclo, procurando sempre descortinar a informação relativa às práticas educativas desenvolvidas.

Começaremos então por interpretar os resultados e tecer algumas considerações acerca dos mesmos, à luz da legislação em vigor e dos pressupostos teóricos da metodologia de trabalho privilegiada em AP. Para tal, seguiremos a estrutura definida anteriormente no que se refere à análise de dados.

Dados sócio-demográficos e profissionais

Relativamente aos dados sócio-demográficos dos docentes que integram este estudo verifica-se que existe uma percentagem bastante superior de mulheres em relação ao número de homens que leccionam AP, o que de certa forma confirma o fenómeno de *feminização* docente destacado por Braga da Cruz *et al* (1988), Lopes (2002) e confirmado nos estudos sobre a satisfação docente de Trigo Santos (1996) e Seco (2002). Por outro lado, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que não há diferenças significativas entre os sexos no que se refere ao gosto por leccionar AP.

Relativamente à idade dos inquiridos, cerca de 84,8% têm idade inferior a 45 anos. A correlação negativa entre a idade dos docentes e o factor 3 “Condições de

trabalho” sugere que, à medida que a idade dos docentes aumenta, é também maior a sua insatisfação em relação às condições de trabalho na AP.

No que concerne aos dados sócio-profissionais, e relativamente ao tempo de serviço, designado neste estudo como etapa da carreira, de acordo com a linha teórica traçada por Huberman (1992), verificou-se que a maior parte dos docentes, cerca de 66,2%, encontram-se na fase designada por *diversificação e activismo* (7 a 25 anos de serviço), marcada também por ser uma fase de *questionamento* e reflexão sobre a experiência profissional acumulada. De acordo com Vargas e Antunes (2007) esta é uma fase de “...*buscas e experimentações. Nesta fase acontece a maior diversificação do trabalho realizado na sala de aula, na escola e até na comunidade.*”.

Apesar de termos dividido esta fase (dos 7-25 anos) em duas: a dos 7 a 15 anos e a dos 16 aos 25 anos, na tentativa de encontrar diferenças nos níveis de satisfação, tal não aconteceu, pelo que verificámos que a nossa proposta em nada alterou os resultados. No entanto, os resultados obtidos na correlação entre as fases da carreira e os factores da satisfação indiciam a existência de uma diminuição da satisfação global e da satisfação em relação ao factor 3 “Condições de trabalho”, sendo mais evidente entre os docentes com mais de 25 anos de serviço que se distinguem por terem um nível de satisfação mais baixo do que aqueles com menos de 6 anos de serviço. A diminuição da satisfação em relação às condições de trabalho entre os docentes com mais de 25 anos que se encontram na fase da carreira designada por *conservantismo* está de acordo com o que Gonçalves (2000) afirma “*embora esta fase seja pouco consensual em termos de traços caracterizadores*” é evidente em alguns docentes um sentimento de desencanto que *os torna corrosivamente críticos de tudo e de todos, lamentando-se dos alunos e das condições de trabalho e do processo educativo em geral (...)*” (p. 83).

Relativamente às diferenças no nível de satisfação, de acordo com o Departamento Curricular, verificou-se que os docentes do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais apresentam de um modo geral níveis médios de satisfação mais elevados, principalmente no que se refere ao factor 3 “Condições de Trabalho”, estamos em crer que isto pode ser justificado pelo facto de pertencerem a este departamento os docentes de TIC.

Actualmente e de acordo com o número 1 do Despacho n.º 16149/2007¹⁸ é atribuída a área curricular não disciplinar de Área de Projecto do 8º ano a docentes de TIC, pelo que as aulas de AP no 8º ano são desenvolvidas em salas com equipamento informático, cabendo deste modo ao docente de TIC a função de coordenar as estratégias de concretização do desenvolvimento do currículo nacional em articulação com o Conselho de Turma (de acordo com o número 2 do referido despacho). Retomamos aqui os resultados que assinalam que cerca de 83% dos docentes envolvidos neste estudo atribuem muita importância à existência de sala de informática. Estas situações sugerem que a existência de melhores condições de trabalho proporcionadas pelo equipamento informático disponível possa ser um factor que contribui para um nível médio de satisfação mais elevado, principalmente entre os docentes de TIC que pertencem ao Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais. Esta situação corresponde ao que Benavente (1993:13) afirma “ (...) *as práticas são também condicionadas e induzidas pelas condições de trabalho nas escolas e pelas políticas educativas que vão, através da legislação e dos meios (ou da sua falta) facilitando ou dificultando os projectos inovadores*”.

Caracterização das práticas educativas

Neste ponto proceder-se-á à caracterização das práticas educativas desenvolvidas no âmbito da AP, tendo por base os itens formulados para cada uma das fases seleccionadas e a análise correlacional entre as práticas educativas e os factores da satisfação. Teremos em consideração a revisão de literatura que inclui estudos realizados anteriormente sobre AP, na tentativa de estabelecer comparações que nos permitam compreender o tipo de práticas desenvolvidas pelos docentes que integram este estudo.

A - Selecção dos temas

De acordo com Many e Guimarães (2006:19) “...*a escolha de uma temática com sentido é fundamental, uma vez que irá condicionar o desenvolvimento do Trabalho de Projecto*”. Tendo em conta os resultados obtidos verificou-se que a selecção dos temas

¹⁸ “ No 8º ano, na carga horária relativa às áreas curriculares não disciplinares, preferencialmente na Área de Projecto, um tempo lectivo (noventa minutos) deverá ser destinado à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para atingir os objectivos destas áreas não curriculares.”

ocorre com maior frequência por sugestão do professor de AP ou dos alunos, o que vai de encontro às propostas da metodologia do trabalho de projecto.

Apesar de progressivamente se promover uma maior participação dos pais e encarregados de educação nas estruturas de orientação educativa, neste caso, no Conselho de Turma¹⁹, sendo da competência deste, a operacionalização de várias medidas tais como: assegurar o desenvolvimento do plano curricular de forma integrada e numa perspectiva de articulação interdisciplinar bem como, conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto. Verificou-se neste estudo que a participação dos encarregados de educação ao nível de propostas de temas de trabalho em AP não tem significado.

Quando relacionados estes itens com os factores da satisfação do docente, que lecciona AP, verificou-se a existência de correlações positivas principalmente entre as práticas educativas que incluem a tomada de decisões em Conselho de Turma e a definição de estratégias no PCT, o que de certa forma realça a importância que os docentes atribuem ao trabalho colaborativo entre pares e a sua relação com a satisfação em relação à AP. A resposta de um dos inquiridos parece ir ao encontro do que afirmámos anteriormente:

“O trabalho que realizo em AP consiste no trabalho de pesquisa das várias disciplinas. Considero que os alunos devem trabalhar naquilo que é realmente importante para o desenrolar das actividades nas várias disciplinas. Por vezes realizam-se trabalhos já muito “batidos” por isso esta disciplina deverá estar ligada com as restantes disciplinas e os respectivos professores deverão trabalhar em parceria”. (Inquirido nº136)

Os temas de trabalho escolhidos apesar de serem diversificados derivam de um tronco comum, preferencialmente de temas gerais e / ou valores universais, assim como temas do quotidiano dos alunos que coincidam com os seus interesses. O facto dos resultados deste estudo indicarem que é frequente a existência de um tema aglutinador determinado a nível de escola, sabemos que normalmente a escolha, feita em Conselho Pedagógico, recai num tema suficientemente abrangente que possibilite uma visão multifacetada e a consequente opção por uma grande variedade de sub-temas que as diferentes turmas poderão escolher sendo posteriormente adaptado a cada grupo de

¹⁹ De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 36.º, ponto 1, alínea c “A organização das actividades de turma é da responsabilidade do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação”. Ainda no mesmo decreto, o artigo 41.º, no ponto 1 determina que “O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens”.

trabalho, aos quais caberá a tarefa de estabelecer uma contextualização com o tema aglutinador.

Em algumas das escolas que contactámos pessoalmente, fomos informados de que a AP estava directamente ligada ao reforço de conteúdos disciplinares de áreas em que os alunos demonstravam maiores dificuldades, sendo atribuído o tempo lectivo de AP preferencialmente a docentes de Língua Portuguesa e Matemática com vista a desenvolverem actividades ou projectos específicos relacionados com os conteúdos destas disciplinas, sendo esta decisão determinada em Conselho Pedagógico. As respostas de alguns inquiridos à questão aberta sobre as actividades que desenvolviam confirma o que afirmamos anteriormente:

“Nesta escola e no âmbito do Plano de Acção da Matemática, esta ACND é “utilizada” para consolidação dos conteúdos leccionados em Matemática, através da resolução de fichas de trabalho e desenvolvimento de projectos que se relacionem com a matemática. Insistimos também na resolução de problemas..”(Inquirido nº36)

“No 7º ano a AP está atribuída à disciplina de Língua Portuguesa no âmbito do Plano da Língua Portuguesa com vista ao treino das competências linguísticas em oficina (de leitura, de escrita e de oralidade). Actividades de escrita criativa e de oralidade expressiva” (Inquirido nº38)

Em termos de satisfação dos docentes, verificou-se a existência de correlação positiva e significativa entre os factores da satisfação e as práticas educativas cujos temas se encontram relacionados com *conteúdos abordados noutras áreas curriculares do mesmo nível de ensino* e também com os *conteúdos de uma área curricular específica determinada pelo Conselho Pedagógico*, apesar de em termos de frequência, esta última situação ocorrer poucas vezes.

B - Escolha das actividades a desenvolver

Apesar da situação que ocorre com maior frequência ser a escolha das actividades, resultante das decisões entre professor e alunos, ao nível da satisfação esta parece estar associada positivamente e de forma significativa às *sugestões resultantes do Conselho de Turma*, principalmente no que se refere ao factor 3 - condições de trabalho e ao factor 5 - relações interpessoais, reforçando mais uma vez a importância que os docentes envolvidos no estudo atribuem ao trabalho colaborativo. A participação de elementos da comunidade educativa para além dos alunos e do pessoal docente revelou-se neste estudo como uma prática pouco frequente.

C - Estratégias utilizadas

A estratégia mais utilizada corresponde às *pesquisa na Internet* (item 1), sendo significativo o número de docentes que considerou que a sua frequência ocorre “muitas vezes” (63%) ou mesmo “sempre” (20%). Estes resultados coincidem com a descrição de um estudo de caso coordenado por Bettencourt e Pinto (2007), relacionado com as ACND no qual refere que em relação à AP “*A busca da informação realiza-se sobretudo na internet, não havendo um recurso frequente à biblioteca.*”(p.251), aos mesmos autores alertam para um dos problemas que a dependência em relação a este recurso de informação poderá trazer, o qual “*reside no facto da informação, cuja qualidade e pertinência é por vezes desconhecida, não ser trabalhada ou filtrada pelos alunos,(...), sendo copiada sem reservas*” (p.90). Rodrigues (2005) constata a mesma situação no estudo que desenvolveu sobre AP.

Relacionando esta estratégia com a satisfação do docente verificou-se a existência de correlação significativa com o factor 1 - Natureza pedagógica da AP e o factor 3 - Condições de trabalho, o que significa que quanto maior é a frequência das práticas educativas que se baseiam em pesquisas na Internet, maior é a satisfação do professor em relação às condições de trabalho na AP, idêntica inferência já anteriormente analisada aquando da importância que os docentes atribuem à sala de informática no desenvolvimento da AP.

Ainda no que se refere à relação entre as estratégias e a satisfação verificou-se que a estratégia que apresenta uma correlação significativa com um maior número de factores da satisfação corresponde ao item 8 - *realização de trabalhos práticos com materiais diversos*, sendo por isso a estratégia mais associada à satisfação dos docentes em relação à AP.

Por outro lado, o recurso a estratégias que favoreçam o desenvolvimento de projectos através de parcerias com instituições (item 6), ou que impliquem pesquisa fora da escola (item5) , apesar de se correlacionarem de forma significativa com a satisfação global e os factores 1 - Natureza pedagógica da AP e 2 - Contacto com o exterior, em termos de prática educativa a sua frequência é muito baixa, pelo que são implementadas poucas vezes. A este propósito Bettencourt e Pinto (2007) referem “*Um dos maiores problemas mais frequentes (...) é a pouca frequência com que a escola sai dos seus muros para contacto dos alunos com a cultura e a sociedade. Esta situação aumenta ainda mais o fosso entre os alunos de diferentes meios sociais e culturais.*(p.80).

Do conjunto de estratégias enunciadas, a indicada no Item 9 – Dramatizações e no Item 11 – Resolução de exercícios de uma determinada disciplina são as que parecem não interferir com a satisfação do docente em relação à AP.

D - Autonomia

A autonomia progressiva que o professor concede aos alunos nas diferentes etapas dos projectos contribui para o desenvolvimento de competências no domínio da pesquisa de informação, da tomada de decisões e de atitudes. As orientações curriculares enfatizam a questão da autonomia dos alunos. Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos confirmar que, no geral, se privilegia a modalidade do trabalho de grupo, sendo frequente o docente conceder autonomia aos alunos para a formação dos grupos de trabalho, assim como para a escolha da forma de apresentação dos trabalhos e a identificação dos recursos necessários.

Por outro lado, aos alunos é dada menos autonomia ao nível da gestão do tempo de concretização dos projectos. Este aspecto das práticas educativas não apresenta resultados significativos, quando relacionado com a satisfação do docente, pelo que certamente não terá influência na sua satisfação, exceptuando a situação que se destaca pela correlação positiva e com algum significado, entre a autonomia que o professor concede aos alunos na formação dos grupos de trabalho e o factor 5 “Relações interpessoais” sugerindo que, a uma maior frequência das práticas em que cabe aos alunos a decisão sobre a formação dos grupos de trabalho, está associada uma maior satisfação do docente em relação às relações interpessoais na AP, o que de certa forma contribui, de acordo com Fernandes (2000:83), *“para construir um clima relacional que favoreça as aprendizagens.”*

E - Colaboração dos elementos do Conselho de Turma

O trabalho colaborativo entre docentes é de forma consensual uma necessidade premente ao nível do discurso pedagógico. Neste sentido Roldão (2007a:26) refere que *“As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional e à maior eficácia do desempenho docente.”* Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo relativamente à colaboração dos elementos do Conselho de Turma no desenvolvimento dos trabalhos em AP, verificou-se que a

situação que ocorria com maior frequência correspondia à situação em que *os professores da turma participam nos projectos quando são solicitados pelo professor de AP* seguida da situação em que o *professor de AP desenvolve o trabalho com os alunos sem colaboração de outros docentes*, estando estas situações associadas a uma menor satisfação.

No estudo desenvolvido por Silva (2002:254), considera que os professores evidenciaram em relação à AP *“a consciência de um outro ofício, de orientação e supervisão de aprendizagens e de projectos... a necessidade de colaborarem intensamente entre si e com os alunos na acção pedagógica.”*

A este nível, o estudo coordenado por Bettencourt e Pinto (2007) parece ter encontrado as mesmas dificuldades de concretização ao nível da mobilização dos Conselhos de Turma para práticas frequentes de trabalho colaborativo, as quais, segundo a autora, podem ser justificadas pelos seguintes motivos: *“A situação existente de dispersão dos professores por um número elevado de turmas e o desencontro entre os professores de uma turma constitui uma organização desresponsabilizante, que torna muito difícil o trabalho colaborativo”* (p.99), acrescentando que *“(...) os contactos que se estabelecem entre os Professores ocorrem muitas vezes nos intervalos ou nos tempos de pausa.”*(p.83) o que dificulta ou inviabiliza a gestão articulada de estratégias e finalidades.

É de salientar que de acordo com os resultados obtidos na correlação entre as práticas referentes à colaboração dos elementos do Conselho de Turma e os factores da satisfação envolvidos neste estudo, o trabalho que envolve a colaboração com outros docentes assume-se como uma prática significativamente associada à satisfação dos docentes o que sugere uma receptividade positiva por parte dos mesmos, a uma real e efectiva colaboração entre os elementos do Conselho de turma. De forma a dar provimento a esta situação torna-se necessário a criação de tempos comuns previstos nos seus horários para reunirem e reflectirem em conjunto.

Contudo, consideramos que a uma necessidade a nível estrutural e organizacional no sentido de se definirem tempos comuns de trabalho será também necessário que os docentes desenvolvam e partilhem as atitudes de observação e análise que promovam a reflexividade sobre as suas práticas, sendo de realçar o que referem Perrenoud *et al* (2002) relativamente a esta situação *“as pesquisas mostram, no entanto, que o potencial de saberes e competências, que normalmente estão presentes numa*

equipa de professores, ainda se mantém em grande parte inexplorado, na ausência de competências colectivas que ainda fazem muita falta” (p.105).

Thurler (1994) considera que as dificuldades e constrangimentos ao trabalho colaborativo entre docentes estão relacionados com aspectos técnico-administrativos; com a falta de familiaridade dos professores relativamente às vantagens que a colaboração e a colegialidade implicam, e ainda com o significado e relevância que cada um atribuí à cultura de colaboração.

Este aspecto que temos vindo a caracterizar é de facto complexo pela natureza dos elementos a ter em conta, pelo que à necessidade de estabelecer tempos comuns nos horários dos professores será também necessário, mas certamente mais difícil, estimular a sensibilidade dos professores para uma participação activa e empenhada em projectos comuns. Às razões intrínsecas que estão envolvidas na motivação de cada um dos professores para trabalhar em colaboração, acrescem também as questões de organização e de liderança que emergem no seio dos grupos de trabalho e que por razões de índole diversa, pessoal ou profissional, podem contribuir ou não para a satisfação do professor em relação a esta forma de trabalho.

F - Apresentação do produto final

A dinamização das actividades a desenvolver na AP abrange uma grande diversidade de formas de apresentação do produto final resultante dos projectos. No entanto, e de acordo com os resultados que obtivemos, verifica-se que continuam a persistir as formas mais tradicionais circunscritas à sala de aula, sendo neste estudo a situação que ocorre com maior frequência a “*entrega dos trabalhos ao professor para avaliação*”. A exposição dos trabalhos em espaços do recinto escolar é também uma das formas de apresentação do produto final a que se recorre frequentemente, tendo assim os trabalhos uma maior divulgação.

A opção por modalidades de apresentação que impliquem a participação e envolvimento dos alunos no sentido de dar continuidade e “utilidade” ao trabalho desenvolvido, tais como “*organização de palestras para um público específico*” e “*participação em eventos fora da escola*” apresenta, em média, uma frequência muito baixa.

Quando associadas as formas de apresentação do produto final aos factores da satisfação considerados neste estudo, verifica-se uma situação paradoxal, na medida em

que os resultados sugerem que as formas de apresentação que se realizam com maior frequência associam-se de forma negativa à satisfação dos docentes em relação à AP.

As formas de apresentação que estão associadas à satisfação dos docentes são principalmente as que envolvem meios informáticos, sendo neste estudo a *“Divulgação na página web da escola”* a forma de apresentação que apresenta uma correlação positiva estatisticamente significativa com todos os factores da satisfação.

De facto, ainda que os docentes manifestem opiniões que indiciam uma maior satisfação em relação a práticas educativas mais dinâmicas e que possam desenvolver competências no domínio da participação crítica e interventiva dos alunos, quando se trata do processo real de ensino aprendizagem, talvez por condicionalismos do contexto onde se desenvolvem as práticas, sejam pressionados a implementar procedimentos de carácter mais tradicional atribuindo maior importância ao produto do que ao processo. Em relação a esta situação o estudo desenvolvido por Correia (2007:128) avança a hipótese de que *“face às pressões e ao trabalho que lhes é exigido, os professores desenvolvem sentimentos de desmotivação e, conseqüentemente, preferem a rotina em detrimento de experiências de inovação, e reforçam os padrões de trabalho individualistas”*.

Relativamente às hipóteses, dada a circunstância da hipótese 1- *A utilização de estratégias que promovam a divulgação do trabalho dos alunos fora do contexto escolar estão associadas à satisfação do professor em relação à AP*, ter sido aplicado um estudo - correlacional, e transversal - não é possível tirar conclusões quanto à causalidade (sentido da influência), pelo que apenas se pode concluir que existe uma associação entre as estratégias e a satisfação, não permitindo saber se são as estratégias que influenciam a satisfação, se é a satisfação que influencia as estratégias ou se ambas se influenciam mutuamente. Portanto, e excluindo a questão do sentido da influência, os dados parecem apoiar a hipótese.

No que se refere à hipótese 2 - *As práticas educativas que promovam a apresentação do produto final fora do espaço escolar estão associadas à satisfação do professor em relação à AP* pode dizer-se que, de uma forma geral, a frequência das práticas educativas que promovam a apresentação do produto final fora do espaço escolar influenciam positivamente os níveis gerais de satisfação do docente em relação à AP. No entanto, essas correlações são reduzidas; referem-se sobretudo aos factores 1 - Natureza pedagógica AP e 2 - Contacto exterior. Tal como na hipótese 1, se excluirmos

o efeito da causalidade, podemos então concluir que os dados apoiam a hipótese, pelo menos parcialmente.

Por último e no que se refere à hipótese 3 “*As práticas educativas que envolvem a colaboração dos docentes do CT no desenvolvimento dos projectos estão associadas à satisfação do professor em relação à AP*”, verifica-se a mesma situação descrita anteriormente, portanto, e mais uma vez, excluindo a questão do sentido da influência, os dados parecem apoiar a hipótese.

PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

Estamos conscientes que a realização de um trabalho que pretenda analisar a satisfação dos docentes no contexto sócio-político-educativo em que a investigação decorreu, representou para nós um verdadeiro desafio, pelo clima de instabilidade que se vive actualmente nas escolas. No entanto, no início deste trabalho procurámos reafirmar que apenas pretendíamos estudar a relação entre a satisfação profissional dos docentes que leccionam a área curricular não disciplinar de AP no 3º ciclo e as práticas educativas desenvolvidas.

Na recta final deste estudo, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido incita-nos a procurar um sentido de unidade e coerência que considere os nossos objectivos iniciais e os resultados obtidos. Num primeiro momento, com base na revisão da literatura, no estudo exploratório, nos grupos de discussão e na nossa experiência identificámos algumas das dimensões que estão associadas à satisfação em relação à AP.

Seguidamente foi elaborado um instrumento de observação e análise que após várias reformulações foi aplicado aos professores que leccionavam AP ao nível do 3º ciclo no distrito de Faro, num universo de 385 docentes, permitindo através da metodologia utilizada obter resposta de 247 docentes, o que representou 64,2 % do numero total de professores. Este valor revela o interesse que os docentes atribuem a estudos desta natureza.

Tendo em conta o quadro teórico traçado e os resultados obtidos, verificámos que os docentes que leccionavam AP no ano lectivo de 2008/2009, no distrito de Faro, estão relativamente satisfeitos com a ACND de AP, no que se refere à implementação das práticas educativas. A análise por factores, leva-nos à conclusão que o factor que atinge um nível de satisfação mais elevado é o factor “Relações interpessoais”, o que de certa forma configura algumas semelhanças com os estudos anteriores de Braga da Cruz *et al* (1988) em que é feita *“uma análise ao relacionamento entre colegas, a que a maioria dos professores inquiridos (67,7%) manifesta a existência de relacionamentos interpessoais entre colegas de profissão vividos de forma intensa, sendo este um aspecto que conferia uma elevada coesão interna entre o corpo profissional dos docentes.”*

No estudo que desenvolvemos, os factores que atingem um nível de satisfação mais baixo são o factor 3 “Condições de trabalho” e o factor 4 “Apreciação por terceiros” em relação ao trabalho que o docente desenvolve na AP.

A análise global dos resultados obtidos permitiram confirmar que se privilegia a modalidade do trabalho de grupo (4 a 6 alunos), sendo na maioria dos casos adoptada a metodologia de trabalho de projecto, centrada nos interesses dos alunos o que de certa forma estimula a sua autonomia e a aquisição de competências a vários níveis, desde a construção do saber a um nível interdisciplinar, passando pelo desenvolvimento de competências de socialização e comunicação bem como ao nível do trabalho que envolve procedimentos de investigação com recurso às tecnologias de informação e comunicação.

Uma das conclusões gerais que resulta do nosso estudo aponta no sentido de que as práticas mais frequentes nem sempre estão associadas a uma maior satisfação por parte do docente em relação à AP. A existência de práticas com carácter mais tradicional, associadas a uma baixa satisfação em relação às condições de trabalho, são possivelmente situações reveladoras do desfasamento entre as orientações educativas decretadas por legislação e a falta de apetrechamento das escolas, no que se refere aos recursos materiais que possam dar sentido ao que a legislação determina em relação à AP, no sentido de dinamizar o desenvolvimento de projectos. No entanto será também importante referir a falta de entusiasmo e empenhamento por parte de alguns professores no sentido de inovarem as suas práticas. Por outro lado, e de acordo com a teoria de Herzberg apresentada no início do trabalho, podemos comprovar que uma menor satisfação com as condições de trabalho está relacionada com factores a que Herzberg denominou de higiénicos, uma vez que estão ligados a aspectos extrínsecos.

Relativamente à existência do par pedagógico, verificou-se neste estudo, que os docentes atribuem muita importância a este aspecto, o que nos parece compreensível, na medida em que sendo leccionada em regime de monodocência implica que todos os projectos realizados numa turma tenham de ser desenvolvidos no mesmo espaço (sala de aula) ou local (recinto escolar), o que impede ou pelos menos retrai a saída da escola para o meio envolvente por falta de quem acompanhe os alunos. Outro aspecto que considerámos importante e que realça a necessidade do par pedagógico, está relacionado com a coordenação dos trabalhos nas suas diferentes fases. Atendendo à importância que os docentes envolvidos neste estudo, atribuíram à existência de sala de informática para leccionar AP, conjuntamente com os resultados obtidos relativamente à estratégia

que estes assinalam, como tendo maior frequência nas aulas de AP “pesquisas na Internet”, somos levados a considerar que para que não suceda o que Bettencourt e Pinto (2007) refere, e que anteriormente citámos, acerca da qualidade e pertinência da informação veiculada pela Internet e a frequência com que esta informação é copiada sem ser minimamente trabalhada, pensamos que ao ser leccionada por dois professores poderá de certa forma contornar este problema e desenvolver competências no domínio da análise crítica e da sistematização da informação.

Face a tudo o que temos vindo a referir, pensamos que há necessidade de redefinir o contexto das práticas educativas em que se desenvolvem as aulas de AP, situação similar à que refere Silva (2002) no seu estudo sobre AP “*sem uma direcção clara, os projectos dos alunos ficam, por um lado, à mercê (...) da motivação, disponibilidade e empenho dos professores e alunos*”.

Acreditamos que a formação contínua dos professores constitui um factor primordial de qualquer mudança que se pretende no sistema educativo pelas implicações que subtilmente se farão sentir ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional. Acresce a esta situação uma especial atenção à formação inicial de professores através de planos de formação contextualizados e adaptados às novas situações que a realidade das práticas faz emergir.

E por último, gostaríamos de reafirmar que partilhamos a convicção que a implementação de metodologias educativas através de projectos é “*um modo de trabalhar com os alunos que lhes permite descobrir mais sobre si e sobre o mundo, e isso proporciona satisfação profissional*” Markham *et al* (2008:21).

Limitações no trabalho

“Um livro nunca está acabado. Enquanto trabalhamos nele aprendemos quanto baste para julgá-lo imaturo no momento em que o deixamos.”

Popper (1993:10)

Consideramos que todas as investigações envolvem limitações impostas por determinados condicionalismos. À certeza de que um trabalho de investigação nunca apreende a totalidade dos fenómenos que possam ter influência no modelo concebido pelo investigador, juntam-se também os momentos de decisão sobre os caminhos a tomar ou a reconsiderar, contribuindo deste modo para que o processo de investigação e

a atitude do investigador, entre num ciclo vicioso ascendente, trilhado pelas dúvidas sobre a validade das decisões que se impõe no seu percurso.

Acresce também a dimensão temporal que cada fase do trabalho requer, na qual a atitude reflexiva, por vezes, tem forçosamente de ceder o seu tempo à fase de actuação submetida às condições em que decorre o trabalho, aos calendários, e às rotinas.

Ao longo de todo o trabalho tivemos sempre em consideração que um estudo da satisfação dos indivíduos em relação ao seu trabalho envolverá sempre uma diversidade de factores de magnitude variável, em função de um conjunto também ele bastante diversificado de características, sejam elas: pessoais, psicológicas, vivenciais, do contexto de trabalho em que cada um individualmente e em grupo desempenha as suas funções, e a um nível mais distante mas presente, os efeitos das medidas decorrentes da política educativa em vigor no momento em que se desenvolvem os estudos.

Não será demais referir que as limitações de índole deontológica próprias de estudos desta natureza nos impedem de caracterizar as práticas educativas dos docentes envolvidos neste estudo, catalogando-as de “adequadas” ou “menos adequadas”, muito menos ainda de tentar encontrar “satisfeitos” e “insatisfeitos” em relação às práticas na ACND de AP, principalmente em relação à sua vertente de área transdisciplinar.

A revisão de literatura, dada a natureza do que queríamos investigar e dadas as limitações de tempo para a pesquisa, realizou-se segundo um plano de trabalho por conteúdos e metas o que nos impôs alguma orientação e disciplina. No entanto, sentímos que este é um processo que parece nunca terminar, à medida que se sucedem as leituras abrem-se novas ideias e surgem novos caminhos que com alguma relutância temos de abandonar.

Neste sentido, as maiores dificuldades foram sentidas durante o processo de tratamento e análise dos dados, e na tentativa de confirmar as nossas hipóteses, constituindo esses momentos novas possibilidades que sugeriam campos de análise distintos e que a ser seguidos implicavam uma reformulação de grande parte do trabalho, pelo que, serão certamente retomados numa fase posterior.

De facto, a dimensão da nossa amostra obriga-nos a confinar os resultados ao conjunto dos professores que leccionam AP no distrito de Faro e, com maior rigor, apenas aos professores respondentes. Pelo que é forçoso que reconheçamos as limitações do nosso estudo quanto a uma generalização dos seus resultados. No entanto, gostaríamos de conhecer as opiniões de outros docentes que se encontram a leccionar AP em diferentes regiões do nosso país.

Agenda de investigações futuras

Será importante num futuro próximo desenvolver novos estudos que permitam a confirmação dos resultados obtidos.

A natureza do estudo quantitativo que realizámos, circundada por constrangimentos de várias ordens impediram-nos de desenvolver, de forma aprofundada a análise da diversidade das práticas existentes referenciadas pelos docentes. Com os dados que dispomos pretendemos futuramente aprofundar a reflexão sobre as mesmas na tentativa de compreender a lógica de causalidade e intencionalidade que pressupõe a sua planificação e execução.

Por outro lado, consideramos também que seria pertinente a aplicação de instrumentos de observação e análise, concebidos a partir do que foi utilizado neste estudo, mas aplicado aos docentes que leccionam a AP no ensino secundário, constituiria uma hipótese de trabalho para aferir outras realidades e contextos.

A realização de estudos de caso no interior dos conselhos de turma poderia igualmente constituir outra hipótese de trabalho, no sentido de relacionar as representações e aspirações dos professores relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente no que se refere ao trabalho na AP.

Como complemento a possíveis investigações seria de todo o interesse relacionar cada um dos aspectos mencionados anteriormente com a opinião dos alunos e dos encarregados de educação, sobre as práticas educativas e os desafios que lhes são lançados ao nível dos projectos a realizar, e a forma como a relação educativa que se estabelece poderá contribuir para o desenvolvimento de competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática- a experiência do projecto MAT 789*. Tese de Doutoramento Inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. in J. Ferreira, J. Neves; Caetano, A. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mc Grow Hill, 281-306.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L.(2001). O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” em questão. *Noesis*, 58, 27-30.
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M.(1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'Apprentissage par projets*. Mottréal: Chenelière / Mc Graw- Hill.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares - Sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barros, J.; Neto, F. & Barros, A.(1991). Nível de satisfação dos professores- Teoria e Investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24, (82), 63-92.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas: um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

- Benavente, A. (2001). "Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica". *Revista Ibero-Americana*, 27. [Em linha] [Consultado a 26-07-08]. Disponível em <http://www.rieoei.or/rie27a05.htm>
- Benavente, A. (2004). "O Pacto Educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal". *Revista Ibero-Americana*, 34, 69-108.
- Bettencourt, A. (1999). Percursos da educação após o 25 de Abril". *Noesis*, 49, 27-29.
- Bettencourt, A. & Pinto, J. (2007). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares*- Relatório Intercalar, Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Syudy Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences* , 3, 147-154.
- Boutinet, J. (1994). *Les multiples facettes du projet*. In Sciences Humaines; 39, 20-24.
- Boutinet, J. (1995). *Le projet, mode ou nécessité?*. Paris: L'Harmattan.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Braga da Cruz, M., Dias, A. R., Sanches, J. F., Ruivo, J. B., Pereira, J. C. & Tavares, J.J.(1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, Vol. XXIV, (103-104), 1187-1923.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S. & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: lessons from the TSW Pathfinder Project'. *School Leadership & Management*, 25, (5), 455 – 471.
- Canário, M. (1992). Escolas Profissionais - autonomia e projecto educativo. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 123-140). Lisboa: Educa.
- Carreira, T. e Sequeira, B. (2002). Sociologia do Trabalho e das Organizações. Sistemas de Informação e Desempenho Profissional. *Anais Universitários, Série de Ciências Sociais e Humanas, Saberes Plurais: Povos e Culturas*, 11 e 12, 117-136.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Correia, A. (2007). *Contributos do projecto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: um estudo de caso*. Tese de Mestrado inédita. Universidade Aberta.

- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de Projecto, percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA.
- Damas, M. & De Ketele, J. (1985). *Observara para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delors, J.(1996). *A Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DEB (2000). Áreas Curriculares Não Disciplinares. Documento de Trabalho/ versão 06.07.00 (2), [Em linha] [Consultado a 03-10-08]. Disponível em <http://www.malhatlantica.pt/turma/nacdoctrab2000.doc>
- Deschenes, M. & Parents, S. (2008). Optimizing learning in teamwork. *Revue Pédagogie Collégiale*, 21 (4), 1-4.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGIDC (2008). Inclusão do tema do mar na Área de Projecto dos Ensino Básico e Secundário- Orientações. [Em linha] [Consultado a 23-05-08]. Disponível em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/secundario/documents /doctemamaraprojecto31out. pdf>
- Esteve, J.(1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In A.Nóvoa, (org.). *A Profissão Professor*. (pp. 93-124). Porto: Porto Editora,
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage Publications.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J; Abreu, J.& Caetano, A. (1996) *Psicologia das Organizações*. Lisboa: Mc Grow Hill.
- Ferreira, J.; Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mc Grow Hill.
- Ferreira, E. & Friedländer, M. (2007). Satisfação Profissional do Enfermeiro Educador: uma revisão da literatura. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*. 1 (1), 72-81.
- Fischer, G-N. (1996) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris. Dunnod.
- Figueiredo, C. (2000). *Área - Escola - Sete vozes, sete percursos em escolas básicas e secundárias*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fourez, G.; Maignan, A. & Dufour, B. (2002) *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. (2000). Ser professora do 1º ciclo. Uma carreira em análise. Tese de Doutoramento Inédita. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Henriques, M.; Reis, J. & Loia, L. (2006). *Educação para a cidadania- Saber e Inovar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Houtte, M. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*. March/April, 99, (4), 247-254.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique sociale.
- Huberman, M. (1992) O ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. (pp. 31-62).Porto: Porto Editora,
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Leach, F. & Westbrook, J. (2000) Motivation and job satisfaction in one government research and development environment. *Engineering Management Journal*. 12, (4), 3-8.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, O Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma. O que têm de comum? O que os distingue?*. [em linha][Consultado a 22-07-08]. Disponível em: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001) *Trabalho de Projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E. & Santos, M. (2004). *Nos trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. [excertos incluídos em texto de pré publicação] [em linha] [Consultado a 22-02-08]. Disponível em: <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/index.htm>
- Lopes, A. (2002). *Mal estar na docência? Visões, razões e soluções*. Lisboa: Cadernos do Criap/ASA.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como Abordar a Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.

- Markham, T., Larmer, J. & Ravitz, J. (2008). *Aprendizagem baseada em projectos. Guia para professores do ensino fundamental e médio*. 2.^a edição. Buck Institute for Education. Porto-Alegre: Artmed.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, G. (2000). A Educação como espelho. In R. Carneiro (Dir. e Coord.). *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*. Um estudo de reflexão prospectiva. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. [Em linha] [Consultado a 5-08-08]. Disponível http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/Tomo1/tom_1_3.pdf.
- Martins, H. (2006). *Contributos para o estudo da (in)satisfação profissional dos professores efectivos de Educação Física do 2º ciclo do Ensino Básico do distrito de Bragança*. Tese de Mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (org.). *A Profissão Professor* (pp13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). Professores, porquê? A pessoa, a partilha, a prudência. *Revue, Revista da Universidade de Évora*, 9, 92-99.
- Paraskeva, J. (2007). O Currículo como Reconstrução Contínua da Experiência. In W. Kilpatrick (pp 5-9). *O Método de Projecto. Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). A satisfação profissional e auto-estima dos professores. *Análise Psicológica*, 24, (2), 247-262.
- Pedro, N. (2007). *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores*. Tese de Mestrado inédita. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pereira, A. & Poupá, C. (2006). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P.(1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P.(1999). *Apprendre à l'école à travers des projects: Pourquoi? Comment?*. [Em linha] [Consultado a 25-06-08]. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

- Perrenoud, P., Thurler, M.; Macedo, L., Machado, N. & Alessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI- A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (1993). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Petit, F. & Dubois, M. (2000). *Introdução à Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, T. (Coord) (2001). *A Profissão Docente e os desafios da Coeducação: Perspectivas Teóricas para Práticas Inovadoras*. Lisboa: CIDM.
- Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo*. Porto: Edições ASA.
- Popper, K. (1993). *A sociedade aberta e os seus inimigos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Quebec: Presses de l'Université di Québec.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramírez, T. & D'Aubeterre, M. (2007) Los niveles de satisfacción laboral del maestro Venezolano 10 años después (1996- 2006). *Revista de Investigación y Posgrado*. 22, (2), 57- 86.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1993). *A observação da relação educativa no processo-partilha-aprendizagem*. Universidade do Algarve. Centro universitário de Investigação Educativa.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e Análise da Relação Educativa, justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, A. (2005). *Desenvolver competências através de projectos: contributos da Área de Projecto*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Rodriguez, K. (2002). El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza. *Revista de Currículo e Formación del Profesorado*, 6 (1-2). [Em linha] [Consultado a 15-07-08]. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>.
- Rogers, C. R. (1974). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Editora Moraes.
- Roldão, M. & Marques, R. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico- Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação IX(1)*, 81-92.
- Roldão, M. (2007 a). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*. 71, 24-29.
- Roldão, M. (2007 b). Parecer- As Áreas Curriculares Não Disciplinares no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico – Análise da situação e propostas de actuação nas escolas (pp 256-264) In A. Bettencourt, e J. Pinto, *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares*- Relatório Intercalar, Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Sacristán, G. (2008). *A Educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M.; Veiga, F.; Sousa, F. & Pintassilgo, J.(2007). *Cidadania e Liderança escolar*. Porto. Porto Editora.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento Inédita. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores- Teorias , modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J.(2002). *De círculo vicioso a círculo virtuoso: Reflexões sobre um percurso que se queria de inovação*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Soares, L. & Costa, C. N. (2008) Participação pública e construção da democracia deliberativa em Portugal In *APOGEO - Revista da Associação de Professores de Geografia*, 34, 5-7.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à Gestão: uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Thurler, M. (1992). As dinâmicas de mudança internas aos sistemas educativos: como os profissionais reflectem sobre as suas práticas. In M. Thurler, & P. Perrenoud. (1994). *A Escola e a Mudança - contributos sociológicos*. (pp 61-90). Lisboa: Escolar Editora.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco. (1981). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.

Vargas, J. & Antunes, H. (2007). *Ciclos de vida dos professores: articulando o eu profissional e o eu docente*. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Argentina: Universidade Nacional de Comahue. [Em linha] [Consultado a 10-10-09]. Disponível em <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%204/t472%20-%20charao%20vargas%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E.(2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus, Compare. *A journal of comparative education*, 36, (2), 229 –247.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Circular n.º 3/2002, de 15 de Julho - novas orientações sobre a implementação da reorganização curricular no 7º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto - estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 98-A/92.

Decreto Regulamentar n.º.10/99 de 21 de Junho- estabelece o quadro de competências das estruturas de Orientação Educativa.

Decreto- Lei n.º.6/2001, de 18 de Janeiro- estabelece os princípios orientadores da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto –Lei n.º. 75/2008 de 22 de Abril - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º. 25 995/2005, de 28 de Novembro - aprova os princípios orientadores no que se refere ao modelo de educação para a promoção da saúde.

Despacho n.º. 2506/2007 de 23 de Janeiro – estabelece medidas para que os agrupamentos/escolas possam proporcionar ao docente coordenador de educação para a saúde todas as condições necessárias ao eficaz desempenho das suas funções.

Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho – estabelece para que o trabalho a realizar contribua para uma intervenção conjugada dos docentes, materializada no projecto curricular de turma quer através da mobilização de experiências, metodologias, e instrumentos de trabalho quer ao nível dos materiais regularmente utilizados na prática pedagógica, de forma a redireccionar as ACND para responder à implementação das medidas de política educativa que visam dar respostas às necessidades do sistema educativo.

Decreto-lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro – procede à alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com vista a rentabilizar os recursos existentes nas escolas, introduzir a avaliação sumativa externa, as tecnologias de informação e comunicação como área curricular disciplinar, bem como clarificar as orientações constantes nas matrizes curriculares de forma a conferir-lhes um melhor equilíbrio pedagógico.

Despacho n.º 16 149/2007 de 25 de Julho - estabelece para o 8.o ano, que um tempo lectivo(noventa minutos) deverá ser destinado à utilização das Tecnologias da

Informação e da Comunicação (TIC), na carga horária relativa às áreas curriculares não disciplinares, preferencialmente na Área de Projecto.

Despacho n.º 15 847/2007, de 23 de Julho - cria mecanismos de coordenação a nível nacional para a realização de estudos e inquéritos nas escolas, assegurando a qualidade e adequação dos instrumentos de recolha de informação utilizados.

ANEXOS

Anexo I - Questionário (versão para os especialistas)

Desde já se agradece a sua disponibilidade em colaborar

Este questionário tem como objectivo recolher dados que permitam estudar a Satisfação Profissional dos Docentes em relação à Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto.

Destina-se a docentes do 3º ciclo que já tenham leccionado ou que estejam a leccionar Área de Projecto.

O questionário é anónimo pelo que não deverá colocar qualquer elemento que o identifique

Os dados obtidos neste estudo são absolutamente confidenciais e têm como único fim a realização do mesmo.



Parte 1- Dados Pessoais e Profissionais

Responda às questões que se seguem, de acordo com a sua situação:

1.-Idade _____

2. Sexo: Feminino Masculino

2. Escola onde lecciona _____

3. Considera que a distância percorrida diariamente entre a escola e a sua residência é:

-curta - média - longa

4. Número de anos de docência em 31/08/2008 _____

5. Habilitação académica:

Licenciatura

Outra (especifique) _____

6- Situação profissional

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

7. Categoria.

Professor

Professor Titular

8. Grupo disciplinar a que pertence:

Grupo A- (Português, Inglês/Francês/Espanhol/ História, Geografia , EMRC)

Grupo B- (Matemática, Ciências Natureza, C. Físico-Química)

Grupo C- (Ed. Musical, Ed. Visual e Tecnológica, Educação Visual, Ed. Física ,
T. I. Comunicação)

9. No momento actual encontra-se sindicalizado

- Sim - Não

10. Considera que o seu ingresso na carreira docente foi devido a :

11. Número total de alunos no ano lectivo de 2008/2009 _____

12- Gosta de leccionar a disciplina de Área de Projecto?

- Sim -Não - Não me importo

13- Na sua escola o cargo de Coordenador de Área de Projecto está atribuído a algum docente?

- Sim -Não

14.- Número de anos lectivos em que já leccionou a disciplina de Área de Projecto:

15- Indique o número de turmas que lhe foram atribuídas para leccionar a Área de Projecto

no ano lectivo de 2008/2009, _____

16- No decurso dos últimos três anos frequentou alguma acção de formação/sessão de

esclarecimento sobre metodologia do trabalho de projecto

- Sim -Não

16.1. Se respondeu afirmativamente, indique nº de acções frequentadas _____

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a categoria **Dados Pessoais e Profissionais**. Considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões

Parte II

SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À ÁREA DE PROJECTO

1- Da lista de factores que se seguem, indique em que medida eles contribuem, no momento actual, para a sua **satisfação / insatisfação no trabalho desenvolvido na área curricular de Área de Projecto**, seleccionando a resposta que lhe parecer mais adequada.

SP- Satisfaz-me Plenamente **SB**- Satisfaz –me Bastante **S**- Satisfaz-me **SP**- Satisfaz-me Pouco **NS** - Não me Satisfaz

Factor - **Relacionamento Interpessoal**

item		SP	SB	S	SP	NS
4	Relações profissionais com os outros professores da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Relacionamento com os órgãos de gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Relacionamento com os meus alunos nas aulas de AP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Relacionamento Interpessoal**. Considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

Factor – Reconhecimento

item		SP	SB	S	SP	NS
6	Reconhecimento do meu trabalho por parte dos encarreg. de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Reconhecimento do meu trabalho por parte dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Reconhecimento do meu trabalho por parte dos outros professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Reconhecimento do meu trabalho por parte do Órgão de Gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Reconhecimento**. Considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões

Factor - Condições de Trabalho

item		SP	SB	S	SP	NS
5	Condições materiais da sala de aula de Área de Projecto (A.P.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Recursos informáticos, e o acesso à Internet, existentes na sua escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	A compatibilidade do horário de funcionamento do centro de recursos/ biblioteca com o horário das aulas de AP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	A disponibilidade de meios para visitas de estudo com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Monodocência da A.P.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Horário em que decorre a aula de A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Condições de Trabalho**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

Factor - Factor institucional

item		SP	SB	S	SP	NS
25	Promover a realização de aprendizagens interdisciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Procura de parcerias com instituições para colaboração no trabalho dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Contributo dos projectos para o desenvolvimento de competências para a cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Apoio logístico do órgão de gestão para a realização de actividades em espaços exteriores à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	A existência do coordenador de A.P.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	A existência da Área de Projecto no currículo do 3º ciclo do ensino básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	As orientações que o ministério envia em relação à A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Factor institucional**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

Factor- Trabalho com os alunos

item		SP	SB	S	SP	NS
1	Trabalho directo com os alunos na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Interesse dos alunos no trabalho que desenvolvem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Promover o trabalho de equipa entre os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Estimular a confiança dos alunos nas suas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Incentivar a participação dos alunos em concursos para divulgação dos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Incentivar os alunos a divulgarem os seus trabalhos fora do contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Empenho dos alunos na realização das tarefas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Criatividade dos alunos na realização dos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Utilização de metodologias de trabalho inovadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Os temas que os alunos escolhem habitualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Trabalhar em projectos com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Trabalho com os alunos**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?
 Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria
 Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

Factor - Natureza do próprio trabalho

item		SP	SB	S	SP	NS
3	Aplicação da Metodologia do Trabalho de Projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Orientar de forma não directiva o trabalho dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Procura de parcerias com instituições para colaboração no trabalho dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Diferenciação das metodologias a aplicar em função dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Partilhar experiências com outros colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Natureza do próprio**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?
 Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria
 Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

2- Da seguinte lista de sentimentos que se segue, seleccione os três que experimenta com maior frequência no exercício da sua actividade docente na disciplina de A.P.

- | | | | |
|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1-P reocupação | <input type="checkbox"/> 4-Incapacidade | <input type="checkbox"/> 7-Entusiasmo | <input type="checkbox"/> 10-Ansiedade |
| <input type="checkbox"/> 2-Segurança | <input type="checkbox"/> 5-Confiança | <input type="checkbox"/> 8-Desânimo | <input type="checkbox"/> 11-Satisfação |
| <input type="checkbox"/> 3-Frustração | <input type="checkbox"/> 6-Nervosismo | <input type="checkbox"/> 9-Tranquilidade | <input type="checkbox"/> 12-Realização |

Relativamente aos sentimentos que o docente experimenta com maior frequência, considera que :

A questão está redigida de forma clara?

Sim Não Sugestões:

A questão é pertinente

Sim Não Sugestões:

Os itens estão adequados'

Sim Não Sugestões:

Parte II - PRÁTICAS EDUCATIVAS

De acordo com a sua experiência e reflectindo sobre **a forma como organiza as actividades a desenvolver** para a realização dos diferentes projectos dos alunos, situe-se no grau de frequência que achar mais adequado relativamente aos seguintes itens:

N- Nunca **PV**- Poucas vezes **R**- Regularmente **MV**- Muitas vezes **S**-Sempre

A- A selecção dos temas dos projectos é feita a partir de:

		N	PV	R	MV	S
1	Conteúdos abordados noutras áreas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sugestão dos Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sugestão do Conselho de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Sugestão do Professor de A.P.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sugestão dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tema aglutinador definido pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Temas gerais e /ou valores universais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Temas do quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Seleccção dos temas**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

B. A quem cabe a **escolha das actividades** a desenvolver nos projectos

		N	PV	R	MV	S
1	Aos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ao professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Aos alunos e ao professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Por sugestão de outros professores do Conselho de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Por sugestão de elementos do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Por sugestão de um membro da comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Escolha das actividades**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

C- Metodologias de Trabalho

		N	PV	R	MV	S
1	Trabalho individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Trabalho a pares (2 alunos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trabalho em pequeno grupo (4 a 6 alunos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Metodologias de Trabalho**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

C - Estratégias

		Nunca	Poucas vezes	Regular-mente	Muitas vezes	Sempre
		N	PV	R	MV	S
1	Pesquisas diversas na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Pesquisas a partir de livros na biblioteca da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Realização de debates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Preparação de palestras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Pesquisas em locais fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Criação de parcerias com outras instituições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Jogos cooperativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Trabalhos práticos com materiais diversos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Dramatizações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Realização de trabalhos solicitados pelos professores da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Intercâmbios entre escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Actividades livres a escolher pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Estratégias**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

D- Os alunos tem autonomia em relação à escolha

		N	PV	R	MV	S
1	Do tema que vão trabalhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Dos elementos do grupo com quem vão trabalhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Do local onde vão trabalhar (sala de aula, biblioteca, instituição)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Da forma de apresentação dos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Do tempo de concretização do projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Dos recursos que necessitam para a realização do mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **autonomia**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

E- Em relação à **colaboração dos elementos do Conselho de Turma** durante a realização dos trabalhos no âmbito da Área de Projecto,

		N	PV	R	MV	R
1	Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O Professor de Área de Projecto solicita a colaboração dos outros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento dos projectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Apenas nas reuniões de Conselho de Turma é que os professores têm conhecimento dos projectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	O professor de AP desenvolve o trabalho com os alunos sem colaboração de outros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Colaboração dos elementos do Conselho de Turma**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

G- A apresentação do produto final dos trabalhos é feita através de .

		N	PV	R	MV	S
1	Construção de cartazes e exposição na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Exposição de cartazes num local central da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Divulgação através de panfletos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Realização de trabalhos para participação em concursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Organização de actividades na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Os alunos entregam os trabalhos ao professor e este avalia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Divulgação na pagina web da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Comunicações orais organizadas de forma a envolver toda a comunidade escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Produção de material informático interactivo com vista a posterior utilização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Participação em eventos fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Organização de palestras para um público específico (relacionado com o tema do trabalho)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão **Apresentação do produto final**, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

H –De forma a potenciar o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projecto, qual o grau de importância que atribui aos seguintes factores:

		Nenhuma				Muita
		1	2	3	4	
1	A existência de um coordenador de Área de Projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Sala equipada com computadores e outras tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	A experiência do professor em metodologia do trabalho de projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	A existência de legislação que determine os temas a desenvolver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	O Professor de Área de Projecto deve ter um perfil de líder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	O trabalho colaborativo entre docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	A existência do par pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Considerando que as questões correspondem a itens relacionados com a dimensão, considera que :

As questões estão redigidas de forma clara?

Sim Não Quais _____

As questões estão adequadas à categoria

Sim Não Quais _____

Observações /sugestões:

Gostaria agora de saber a sua opinião em relação aos seguintes aspectos gerais do questionário:

Extensão

Ajustada Pouco ajustada nada ajustada

Clareza

Claro pouco claro nada claro

Pertinência

Pertinente pouco pertinente nada pertinente

Adequabilidade aos objectivos da investigação

Adequado pouco adequado nada adequado

Escalas utilizadas

Adequadas pouco adequadas nada adequadas Quais ? _____

Sugestões de carácter geral:

Anexo II - Perfil dos Especialistas

Especialista 1- E.1

Professora do Grupo 200 (História e Geografia de Portugal). Experiência na aplicação da Metodologia de Trabalho de Projecto.

Especialista 2- E.2

Mestre em Psicologia da Educação e Doutora em Ciências da Educação; autora de trabalhos académicos na área da Satisfação Docente e Bem Estar com a vida em geral.

Especialista 3- E.3

Professora do Grupo 520 (Biologia e Geologia). Mestre em Educação - Especialização em TIC e Educação. Doutoranda em Educação - Especialidade Didáctica das Ciências. Experiência na aplicação da Metodologia de Trabalho de Projecto.

Especialista 4- E.4

Professora Universitária na Área das Ciências da Educação.

Especialista 5- E.5

Psicóloga Educacional, Mestre, Doutoranda em Ciências da Educação. Autora de trabalhos académicos na área da Satisfação Profissional e Motivação Docente.

Especialista 6- E.6

Professora do Grupo 510 (Física e Química). Experiência na aplicação da Metodologia de Trabalho de Projecto.

Especialista 7- E.7

Professor Universitário, autor de trabalhos académicos na área da Satisfação dos Docentes.

Especialista 8- E.8

Professora Universitária, área de Ciências da Educação. Especialista em instrumentos de observação e metodologias e técnicas de investigação em educação.

Anexo III - Apreciação global do questionário - parecer dos especialistas.

Após ter sido solicitada uma apreciação de cada dimensão proposta no questionário, os Especialistas pronunciaram-se sobre a seguinte questão:

“Gostaria agora de saber a sua opinião em relação aos seguintes aspectos gerais do questionário:”

	Extensão			Clareza			Pertinência			Adequabilidade aos objetivos da investigação			Escala utilizadas			Sugestões de carácter geral
	Nada ajustado	Pouco ajustado	Ajustado	Nada claro	Pouco claro	Claro	Nada	Pouco	Pertinente	Nada adeq.	Pouco adeq.	Adequado	Nada adeq.	Pouco adeq.	Adequadas	
Especialista 1			X		X				X			X		X		-----
Especialista 2		X			X				X			X			X	“uniformizar” um pouco o nº de itens por dimensão, por forma a não trabalhar com 3 itens numa variável e, por exemplo com 10 noutra.
Especialista 3		X				X			X			X		X		Para algumas questões da parte II a escala utilizada não é a mais adequada
Especialista 4			X		X				X			X		X		Falta qualquer coisa que tenha a ver com a formação e as respectivas modalidades.
Especialista 5			X			X			X			X			X	-----
Especialista 6			X			X			X			X			X	O instrumento explora todas as áreas de concretização da AP. Vai ao encontro do objectivo pretendido e realça as dificuldades inerentes na concretização do projecto.
Especialista 7	X				X				X						X	Deve colocar as escalas em formato descritivo sempre que muda de página
Apreciação global dos pareceres	Talvez seja um pouco extenso			Necessidade de clarificar alguns itens			As questões são pertinentes			Adequado aos objetivos			Necessidade de adequar algumas das escalas			

Folha de rosto do questionário

Sugestões	
Especialista 8	A Especialista 8 apresentou sugestões referentes às instruções do questionário a incluir na folha de rosto. Não se pronunciou sobre clareza e adequação dos itens às diferentes dimensões.

I Parte- Dados Pessoais e Profissionais

Dados Pessoais e Profissionais					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1				X	As questões 9 e 11 não estão adequadas à categoria. Questionar os docentes se durante a sua formação académica ou estágio pedagógico teve alguma formação em MTP
Especialista 2					A questão 3 e 11 é importante para o estudo? A questão 10 não parece que seja muita clara para todos os respondentes. Sugiro que esta parte da caracterização não seja demasiado longa, sob pena de o “cansar” e “desmobilizar” logo no início.
Especialista 3		X			As questões 10, 16, e 16.1 não estão claras. Sugiro: 16- Alguma vez frequentou acções de formação/sessões de esclarecimento sobre MTP? Acho que a questão 9 em nada vai ser pertinente para o estudo
Especialista 4	X		X		Há excessiva “centração da” formação em acções que são proporcionadas externamente; não é colocada a possibilidade de o inquirido ter recebido informação por outras vias: trabalho cooperativo com colegas, documentação que, por sua iniciativa tenha consultado, etc
Especialista 5	X		X		Algumas das variáveis que aqui questiona pretende utilizar como factor a analisar a influência sobre os constructos em estudo (satisfação e práticas educativas na AP)? Serão então algumas delas fontes de diferentes questões de investigação? ou servem apenas para caracterizar o grupo de participantes?
Especialista 6	X		X		Retirava a questão 7
Especialista 7					Sugere que as idades devam ser apresentadas por classes

II Parte- Satisfação em relação a aspectos do trabalho na AP

Dimensão da Realização Pessoal					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1		X			No item 34 a classificação de SP, SB... é difícil em relação à formulação da questão
Especialista 2					Item 5-“ satisfação em leccionar AP- é redundante, dado ser o objectivo do trabalho
Especialista 3	X				13 e 42 serão equivalentes? Se sinto realização pessoal, tem obrigatoriamente de existir satisfação em leccionar AP
Especialista 4		X		X	Há conceitos muito vagos e que podem ter várias interpretações.
Especialista 5					Se o questionário se associa à satisfação o melhor será não utilizar o conceito no corpo dos itens (referente ao item 42)
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					Não há necessidade de incluir este item

Dimensão da Autonomia					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		Talvez introduzir uma questão relacionada com a autonomia para divulgação /apresentação do trabalho realizado
Especialista 2					Clarificar os itens 30 e 34, sugestão: 30- Autonomia na planificação 34- Autonomia na realização
Especialista 3	X		X		
Especialista 4		X		X	A forma como as afirmações estão redigidas induzem a resposta no sentido em que é desejável que isso aconteça
Especialista 5	X		X		Sugestão para os itens 30 e 34 30 – “Independência”... 34- “Liberdade”...
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão da Relacionamento Interpessoal					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1		X			O item 4 talvez devesse falar de relações interdisciplinares com os outros professores do conselho de turma ou elaborar um novo item sobre isso
Especialista 2					No que se refere a este conjunto de questões o que pretende saber concretamente, até que ponto o trabalho na AP potencia os relacionamentos aqui enunciados
Especialista 3	X		X		
Especialista 4		X		X	Acho que devia especificar melhor o que entende com as palavras “relações” e “relacionamento”. Podem ser simplesmente relações de simpatia, de cordialidade e não me parece que seja isso o que pretende saber
Especialista 5	X		X		Item 4- será só relações profissionais
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão do Reconhecimento					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4		X			Imprecisão de linguagem. O que é o reconhecimento? Será melhor concretizar o que pretende saber relativamente a este conceito
Especialista 5	X		X		
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão do Condições de Trabalho					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					Em relação ao item 33 “monodocência da AP” o que pretende estudar?
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		Acho que está omissa uma dimensão fundamental para a AP que é a perspectiva transdisciplinar de que esta se deve revestir. Esse aspecto devia estar mais em evidência
Especialista 5	X		X		
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão do Factor institucional					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1		X		X	Os itens 37 e 38 não estão claros O item 25 não está adequado. O item 31 deveria conter também o apoio para a realização de actividades na escola
Especialista 2					Sugiro que procure clarificar na sua conceptualização em que pensa quando fala de factor institucional. Não será antes Apoios e Contributos Institucionais Para o item 25 sugiro alteração “ Promoção da realização...”?
Especialista 3					Esta dimensão apresenta-me muitas dúvidas
Especialista 4					Remete para a responsabilidade institucional alguns aspectos, que na minha opinião, devem ser da responsabilidade do docente. Tem de analisar o que deve competir à gestão e o que deve competir às estruturas intermédias (CT, departamento...)
Especialista 5	X		X		Sugere alteração para o item 39 “ As orientações que o ministério disponibiliza relativamente à AP”
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão do Trabalho com os alunos					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1		X			Os itens 1 e 40 estão pouco claros
Especialista 2					Sugiro que, por exemplo, procure fundir os itens 22 e 26 num só, reduzindo um pouco os itens nesta dimensão, por forma a que não haja grandes discrepâncias entre os diversos “factores”. Para o item 35 sugere “Temas habitualmente escolhidos pelos alunos”
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X			X	A forma como estão redigidas as questões remetem para diferentes entendimentos do que poderá significar “trabalho com os alunos. Seria conveniente reflectir sobre a nomenclatura a atribuir aos factores.
Especialista 5	X		X		
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão do Natureza do próprio trabalho					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1				X	O item 18 não está adequado à categoria
Especialista 2					Faria sentido uma ou outra questão sobre a “margem de manobra” de iniciativa e autonomia que a AP permite ao prof. Alterar item 18 para “orientação..”
Especialista 3					
Especialista 4	X		X		Contudo, e à semelhança do que sucedeu atrás, acho que o que afirma é o pedagogicamente correcto, e pode influenciar as respostas
Especialista 5	X		X		
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Sentimentos que experimenta com mais frequência ao leccionar AP							
	A questão está redigida de forma clara		A questão é pertinente		Os itens estão adequados		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		X		
Especialista 2							
Especialista 3	X		X			X	Acho que o 11 e o 12 são semelhantes
Especialista 4	X		X		X		Talvez se os seriasses (dos mais positivos aos mais negativos) isso facilitaria as respostas que as pessoas dessem. Não sei é só uma opinião.
Especialista 5	X		X		X		
Especialista 6	X		X		X		
Especialista 7							

Parte III- Práticas Educativas

Dimensão Seleção dos temas					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		Não refere o Projecto Curricular de Escola nem o Projecto Curricular de Turma e como sabe, esses dois instrumentos são fundamentais na organização e na gestão da AP
Especialista 5	X		X		Alterar o item 4 para “ Sugestão de certos Prof de AP/coordenador”
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão Escolha das actividades					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		
Especialista 5	X		X		Não estão elementos importantes a ser esquecidos
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão Metodologias de trabalho					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		Acho que esta dimensão devia vir a seguir à das “estratégias”, normalmente pensa-se nas estratégias e depois nas metodologias
Especialista 5	X				
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

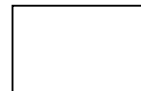
Dimensão Estratégias					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1				X	O item 12 não está adequado à categoria. Talvez o item esteja mais relacionado com a metodologia
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		Poderia acrescentar outro item: 13- outras
Especialista 4	X		X		Embora este instrumento seja essencialmente quantitativo, esta é uma área em que uma resposta de natureza qualitativa era interessante. Por muitas estratégias que forneça, haverá sempre outras que lhe escapam. Se perguntasse “outras” talvez pudesse recolher mais informação.
Especialista 5	X		X		
Especialista 6					
Especialista 7					

Dimensão Autonomia					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		
Especialista 5					Sugestão para o item 6.” Dos recursos que seleccionam para...”
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão Colaboração dos elementos do Conselho de Turma					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3		X	X		Acho que algumas são equivalentes
Especialista 4	X		X		
Especialista 5	X		X		
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					

Dimensão Apresentação do produto final					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		Atenção à forma como as questões (afirmações) estão redigidas. Deve haver a mesma lógica.
Especialista 5	X		X		Sugestão – o item 7 poderia ser “criação de páginas web”
Especialista 6					O item 11 apresenta uma intencionalidade pouco clara
Especialista 7					

Dimensão – Factores que potenciam o desenvolvimento da MTP					
	Clareza das questões		Adequadas à categoria		Sugestões
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Especialista 1	X		X		
Especialista 2					
Especialista 3	X		X		
Especialista 4	X		X		Este é mais um caso em que eu sugeria uma pergunta aberta
Especialista 5	X		X		Sugestão – o item 5 poderia ser “ O perfil de liderança do Prof. de AP”
Especialista 6	X		X		
Especialista 7					



QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a docentes do 3º ciclo do ensino básico que estejam a leccionar Área de Projecto e tem como objectivo recolher dados que permitam estudar a Satisfação Profissional dos Docentes em relação a esta Área Curricular Não Disciplinar.

Porque a sua opinião é muito importante, peço-lhe que responda com sinceridade e honestidade, salientando o facto de não existirem respostas certas nem erradas.

Chamamos ainda a atenção para o facto de este questionário ser anónimo, sendo os dados obtidos tratados com total confidencialidade.

É muito importante que responda a todas as questões.

Agradeço desde já a sua disponibilidade em colaborar!

Parte I- Dados Pessoais e Profissionais

Responda às questões que se seguem, de acordo com a sua situação:

1. Idade _____ 2. Sexo Feminino Masculino

3. Escola onde lecciona _____

4. Número de anos de docência em 31/08/2008 _____

5. Habilitação académica:

- Bacharelato Doutoramento
 Licenciatura Outra (especifique) _____
 Mestrado

6. Situação profissional

- Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
 Professor do Quadro de Zona Pedagógica
 Outra _____

7. Grupo disciplinar a que pertence:

- Grupo A- (Português, Inglês/Francês/Espanhol)
 Grupo B- (História, Geografia , EMRC)
 Grupo C- (Matemática, Ciências Naturais, Física-Química, TIC)
 Grupo D- (Ed. Musical, Ed.Tecnológica, Educação Visual, Ed. Física)

8. Indique as razões do seu ingresso na carreira docente _____

9. Lecciona actualmente a área curricular não disciplinar de Área de Projecto ?

- Sim - Não

9.1- Se respondeu sim, indique o(s) ano(s) de escolaridade que lecciona:

- 7º ano - 8º ano - 9º ano

10. Gosta de leccionar a área curricular não disciplinar de Área de Projecto?

- Sim - Não - Não me importo

11. Número de anos lectivos em que já leccionou Área de Projecto: _____

12.- Na sua escola o cargo de Coordenador de Área de Projecto está atribuído ?

- Sim - Não - Não sei

13. No decurso dos últimos três anos frequentou alguma acção de formação/sessão de esclarecimento sobre metodologia do trabalho de projecto.

- Sim - Não

13.1. Se respondeu afirmativamente, indique qual a modalidade:

- Sessão de trabalho promovida por colegas
- Acção de formação
- Sessão de informação /esclarecimento promovida pelo Min. da Educação
- Sessão de informação /esclarecimento promovida por outra entidade
- Outra . Especifique: _____

14. Descreva uma actividade desenvolvida com os alunos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projecto, que tenha considerado bem sucedida e na qual os alunos tenham demonstrado entusiasmo.

Parte II
SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À ÁREA DE PROJECTO

1- Da lista de factores que se seguem, indique em que medida eles contribuem, no momento actual, para a sua **satisfação com os diferentes aspectos do seu trabalho na área curricular não disciplinar de Área de Projecto**, seleccionando a resposta que lhe parecer mais adequada.

NS - Não me Satisfaz	SP- Satisfaz-me Pouco	S- Satisfaz-me	SB- Satisfaz –me Bastante
SPle- Satisfaz-me Plenamente			

Item		NS	SP	S	SB	SPle
1	O interesse dos alunos no trabalho que desenvolvem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	A aplicação da Metodologia do Trabalho de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	As condições materiais da sala de aula de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O apreço que os Encarregados de Educação manifestam em relação ao meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Os alunos elogiam o meu contributo para os seus trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Os recursos informáticos, e o acesso à Internet, existentes na minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	A apreciação que os meus colegas fazem sobre o trabalho que desenvolvo com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A compatibilidade do horário de funcionamento do centro de recursos/ biblioteca com o horário das aulas de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	A apreciação que os elementos do Conselho Executivo manifestam em relação ao meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A disponibilidade de meios para visitas de estudo com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	O horário em que decorre a aula de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Orientar o trabalho dos alunos de forma não directiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Promover o trabalho de equipa entre os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	O empenho dos alunos na realização das tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Estimular a confiança dos alunos nas suas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	A monodocência na Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	A procura de parcerias com instituições para colaboração no trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	O contributo dos projectos que realizei para o desenvolvimento de competências para a cidadania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Incentivar a participação dos alunos em concursos para divulgação dos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Incentivar os alunos a divulgarem os seus trabalhos fora do contexto escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	A diferenciação das metodologias a aplicar em função dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	A autonomia para planificar o trabalho a desenvolver com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	O apoio logístico do órgão de gestão para a realização de actividades em espaços exteriores à escola .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	A criatividade dos alunos na realização dos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Os temas habitualmente escolhidos pelos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	A partilha de experiências com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	A possibilidade de realizar um trabalho interessante e desafiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	A existência do coordenador de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	O relacionamento com os meus alunos nas aulas de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	As orientações que o Ministério envia em relação à Área de Projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Item		NS	SP	S	SB	SPte
31	O relacionamento profissional com os meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	O comportamento dos alunos nas aulas de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	O relacionamento profissional com os elementos do Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	A existência da Área de Projecto no currículo do 3º ciclo do ensino básico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Da seguinte lista de sentimentos que se segue, seleccione (os três por ordem de importância) que experimenta com maior frequência no exercício da sua actividade docente na área curricular não disciplinar de Área de Projecto.

1- Mais importante	2- Importante	3- Alguma importância
--------------------	---------------	-----------------------

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a) Realização | <input type="checkbox"/> f) Nervosismo |
| <input type="checkbox"/> b) Entusiasmo | <input type="checkbox"/> g) Frustração |
| <input type="checkbox"/> c) Confiança | <input type="checkbox"/> h) Desânimo |
| <input type="checkbox"/> d) Tranquilidade | <input type="checkbox"/> i) Incapacidade |
| <input type="checkbox"/> e) Segurança | <input type="checkbox"/> j) Preocupação |

Parte III - PRÁTICAS EDUCATIVAS

De acordo com a sua experiência e reflectindo sobre **a forma como organiza as actividades a desenvolver** para a realização dos diferentes projectos dos alunos, situe-se no grau de frequência que achar mais adequado relativamente aos seguintes itens:

N- Nunca	PV- Poucas vezes	R- Regularmente	MV- Muitas vezes	S- Sempre
----------	------------------	-----------------	------------------	-----------

A- A **selecção dos temas** dos projectos é feita a partir de :

		N	PV	R	MV	S
1	Conteúdos abordados noutras áreas curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sugestão dos Encarregados de Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sugestão do Conselho de Turma e definido no Projecto Curricular de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Sugestão do Professor de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sugestão dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tema aglutinador definido pelo Projecto Curricular de Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Temas gerais e /ou valores universais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Temas do quotidiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Conteúdos de uma área curricular específica, previamente determinada pelo Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B- A quem cabe a escolha das actividades a desenvolver nos projectos :

		N	PV	R	MV	S
1	Aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ao professor que lecciona Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Aos alunos e ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Por sugestão de outros professores do Conselho de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Por sugestão de elementos do Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Por sugestão de um membro da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C - Estratégias utilizadas :

		N	PV	R	MV	S
1	Pesquisas diversas na Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Pesquisas a partir de livros na biblioteca da escola / CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Realização de debates.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Preparação de palestras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Pesquisas em locais fora da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Criação de parcerias com outras instituições.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Jogos cooperativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Trabalhos práticos com materiais diversos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Dramatizações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Realização de trabalhos solicitados pelos professores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Resolução de exercícios de uma determinada disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Intercâmbios entre escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D- Metodologias de Trabalho :

		N	PV	R	MV	S
1	Trabalho individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Trabalho a pares (2 alunos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trabalho em grupo (4 a 6 alunos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Aula livre (outras actividades).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E- Os alunos tem autonomia em relação à escolha :

		N	PV	R	MV	S
1	Do tema que vão trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Dos elementos do grupo com quem vão trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Do local onde vão trabalhar (sala de aula, biblioteca, instituição).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Da forma de apresentação dos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Do tempo de concretização do projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Dos recursos que necessitam para a realização do mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F- Em relação à **colaboração dos elementos do Conselho de Turma** durante a realização dos trabalhos no âmbito da Área de Projecto :

		N	PV	R	MV	S
1	Os professores da turma demonstram interesse pelo trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O Professor de Área de Projecto solicita a colaboração dos outros docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Os professores da turma colaboram voluntariamente no desenvolvimento dos projectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Apenas nas reuniões de Conselho de Turma é que os professores têm conhecimento dos projectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	O professor de Área de Projecto desenvolve o trabalho com os alunos sem colaboração de outros docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na realização dos trabalhos os professores da turma participam quando solicitados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G- A **apresentação do produto final** dos trabalhos é feita através de :

		N	PV	R	MV	S
1	Construção de cartazes e exposição na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Exposição de cartazes num local central da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Divulgação através de panfletos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Realização de trabalhos para participação em concursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Organização de actividades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Entrega dos trabalhos ao professor para avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Divulgação na página web da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Comunicações orais organizadas de forma a envolver toda a comunidade escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Produção de material informático interactivo com vista a posterior utilização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Participação em eventos fora da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Organização de palestras para um público específico (relacionado com o tema do trabalho).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H - De forma a potenciar o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projecto, qual o grau de importância que atribui aos seguintes factores:

		Nenhuma				Muita
		1	2	3	4	
1	Existência de coordenador de Área de Projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Sala equipada com computadores e outras tecnologias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	Experiência do professor em metodologia do trabalho de projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Existência de legislação que determine os temas a desenvolver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Trabalho colaborativo entre docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Existência do par pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Mais uma vez agradeço toda a sua disponibilidade e colaboração

Atenciosamente

Esmeralda Gonçalves,

aluna do Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa da Universidade do Algarve

Anexo V - Pedido de informação às escolas sobre o número de professores que se encontravam a leccionar AP a turmas do 3º ciclo.

From: **Esmeralda Gonçalves** <esmeraldacfg@gmail.com>
Date: 2009/2/12
Subject: N° de professores que leccionam A.P. a turmas do 3º ciclo
To: eb23mexgrande@hotmail.com

Exm.Sr. Presidente do Conselho Executivo

Eu, Esmeralda Cristina Fernandes Gonçalves, Professora do Quadro de Escola- grupo 420, do Agrupamento Vertical D. Manuel I Tavira, na qualidade de aluna de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa da Universidade do Algarve, e estando a desenvolver um projecto de investigação sobre a disciplina de Área de Projecto - 3º ciclo, venho por este meio solicitar a seguinte informação referente à vossa escola:

- N° de professores que leccionam a área curricular não disciplinar de Área de Projecto a turmas do 3º ciclo, do ensino regular.

Agradeço antecipadamente a vossa atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos

—
Esmeralda Gonçalves

Anexo VI - Relação do número de professores que leccionam AP nas escolas do Distrito de Faro no ano lectivo de 2008/2009.

Concelho	Escola	Nº de prof	Respondentes	Validos
1- Albufeira	EBI Ferreiras	7	4	4
	EB I/JI Paderne	3	3	3
	EB23 Diamantina Negrão	5	4	3
	EB23 Dr Francisco Cabrita	8	4	3
	EB23 D. Martins Fernandes	9	0	0
	EBS de Albufeira	2	0	0
2- Alcoutim	EBI Alcoutim	3	3	3
	EBI Martilongo	2	2	1
3- Aljezur	EBI/JI de Aljezur	3	0	0
4- Castro Marim	EB23 Castro Marim	5	1	1
5- Faro	EB 23 Joaquim Magalhães	8	2	2
	EB23 P. E. Costa - Estoi	7	4	4
	EB23 Santo António- Faro	10	8	7
	EB23 D. Afonso III- Faro	10	8	8
	EB23 Jose N. Junior- Faro	10	10	9
	EBI JI Montenegro	4	3	2
6- Lagoa	EB23 Jacinto Correia - Lagoa	8	8	8
	EB23 Prof João Cónim	5	4	3
	EB23 Rio Arade	2	1	1
	Esc Sec Pe Ant. Martins Oliveira	4	4	3
7- Lagos	ES Gil Eanes	7	6	6
	EB23 das Naus	9	9	8
	EB 23 de Lagos	8	0	0
8- Loulé	EB23 Dr. António S. Agostinho	11	7	6
	EB23 Duarte Pacheco	12	6	5
	EB23 Padre J. Cabanita	12	12	11
	EB23 D. Dinis Quarteira	8	4	4
	EBI Prof. Dr. Aníbal C. Silva	10	10	9
	EBI/JI de Salir	4	2	2
	ES/3 Laura Ayres	6	1	1
	EB 23 de Quarteira	8	0	0
9- Monchique	EB 23 de Monchique	7	0	0
10- Olhão	EB 23 José Carlos da Maia	7	7	6
	EB 23 João da Rosa	6	6	4
	EB23 João Lúcio- Fuseta	5	5	5
	EB23 Alberto Iria	7	7	7
	EB23 Moncarapacho	6	1	1
	EB23 Prof. Paula Nogueira	7	7	7
11- Portimão	EB 23 D João II	3	1	1
	EB23 José Buisel-Port	8	6	4
	EB23 Júdice Fialho	11	11	11
	EB23 Mart.Cast. Branco-Portimão	16	10	9
	EBI Mex Grande	6	1	1
	EB 23 Nuno Mergulhão	5	0	0
12- S.B. Alportel	EB 23 Poeta Bern Passos	7	6	5
13-Silves	EB 23Dr Garcia Domingos	10	10	10
	EB23 J. Deus Messines	8	6	6
14- Tavira	EB23 Dr Ant.C.Com – Arm. Pera	8	7	7
	EB23 D. Manuel I Tavira	4	4	4
	EB23 D. Paio Peres Coreia	9	9	7
15- Vila do Bispo	EB23 S. Vicente-Vila Bispo	9	2	2
	EB 23 Inf. D Fernando	7	2	2
16- V.R.S. António	EB23 D JoséI	8	2	2
	EB23 Monte Gordo	8	4	4
	ES/3 VRSA	3	3	3
TOTAL		385	247	225

**Anexo VII - Parecer da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DGIDC ao pedido de autorização de aplicação de inquérito em meio
escolar.**

From: <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

Date: 2009/4/2

Subject: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0035700001

To: esmeraldacfg@gmail.com, esmeraldacfg@mail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0035700001, com a designação *Satisfação profissional dos docentes em relação às práticas educativas na ACND- Área de Projecto*, registado em 30-03-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Esmeralda Cristina Fernandes Gonçalves

Venho por este meio informar que o pedido de aplicação do inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo

Directora-Geral

DGIDC

Anexo VIII - Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos.

From: Esmeralda Gonçalves <esmeraldacfg@gmail.com>
Date: 2009/4/14
Subject: Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário
To: esme.cele@sapo.pt

Exmo(a).Sr(a). Presidente do Conselho Executivo

Eu, Esmeralda Cristina Fernandes Gonçalves, Professora do Quadro de Escola- grupo 420, do Agrupamento Vertical D. Manuel I Tavira, na qualidade de aluna de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa da Universidade do Algarve, estou neste momento a desenvolver um projecto de investigação sobre a disciplina de Área de Projecto - 3º ciclo.

Para a minha dissertação, pretendo analisar a influência das práticas educativas na satisfação profissional dos docentes em relação à área curricular não disciplinar de Área de Projecto.

Deste modo, venho por este meio solicitar a V. autorização para aplicação de um inquérito por questionário aos docentes que se encontram no presente ano lectivo a leccionar Área de Projecto a turmas do 3º ciclo da vossa escola.

O instrumento a aplicar foi aprovado pela DGIDC em 2/04/09 com o número de registo 0035700001 cujo comprovativo segue em anexo a este mail.

Mais acrescento que o anonimato da Escola e respectivos participantes será mantido, como é regra em qualquer projecto de investigação.

Agradecia que me informasse sobre a V. decisão com a maior brevidade possível, a fim de poder iniciar o processo que conduzirá à recolha de dados.

Antecipadamente grata pela vossa atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Esmeralda Gonçalves

Anexo IX - Frequência dos sentimentos experimentados no exercício da AP.

	Mais importante		Importante		Alguma importância		Não escolhido		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Realização	41	18,2	44	19,6	39	17,3	101	44,9	225
Entusiasmo	75	33,3	48	21,3	16	7,1	86	38,2	225
Confiança	18	8,0	36	16,0	36	16,0	135	60,0	225
Tranquilidade	21	9,3	22	9,8	21	9,3	161	71,6	225
Segurança	8	3,6	18	8,0	16	7,1	183	81,3	225
Nervosismo	3	1,3	4	1,8	13	5,8	205	91,1	225
Frustração	25	11,1	27	12,0	25	11,1	148	65,8	225
Desânimo	17	7,6	28	12,4	30	13,3	150	66,7	225
Incapacidade	3	1,3	18	8,0	19	8,4	185	82,2	225
Preocupação	25	11,1	23	10,2	39	17,3	138	61,3	225

Anexo X - Diferenças entre sexos nas dimensões da satisfação e na satisfação geral (média ± desvio padrão).

	Masculino	Feminino	Teste t
Factor 1	3,24 ± 0,64	3,21 ± 0,64	t = 0,29, p = 0,771
Factor 2	3,02 ± 0,78	3,03 ± 0,71	t = -0,08, p = 0,938
Factor 3	2,79 ± 0,73	2,89 ± 0,73	t = -0,90, p = 0,371
Factor 4	2,78 ± 0,70	2,80 ± 0,74	t = -0,21, p = 0,832
Factor 5	3,62 ± 0,66	3,57 ± 0,73	t = 0,49, p = 0,622
Satisfação total	3,02 ± 0,53	3,03 ± 0,56	t = -0,20, p = 0,844

Anexo XI - Dados referentes aos factores de satisfação em relação às etapas da carreira (média ± desvio padrão).

Etapa na carreira	1 a 3 anos		4 a 6 anos		7 a 15 anos		16 a 25 anos		mais de 25 anos		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Factor1	3,35	0,56	3,34	0,54	3,22	0,64	3,31	0,67	2,85	0,55	3,24	0,62
Factor2	3,18	0,64	3,11	0,69	3,05	0,75	3,06	0,79	2,77	0,73	3,05	0,73
Factor3	3,08	0,72	3,12	0,50	2,82	0,72	2,76	0,76	2,44	0,82	2,85	0,72
Factor4	2,86	0,59	2,88	0,74	2,83	0,69	2,72	0,73	2,67	0,71	2,81	0,69
Factor5	3,67	0,74	3,76	0,60	3,62	0,68	3,58	0,66	3,28	0,61	3,61	0,67
Satisfação total	3,20	0,45	3,19	0,49	3,03	0,53	3,02	0,50	2,69	0,55	3,04	0,52

Anexo XII - Análise de variância unifactoriais relativa à satisfação entre etapas da carreira.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Factor1	Between Groups	2,751	4	0,688	1,788	0,132
	Within Groups	79,230	206	0,385		
	Total	81,981	210			
Factor2	Between Groups	1,527	4	0,382	0,704	0,590
	Within Groups	111,740	206	0,542		
	Total	113,266	210			
Factor3	Between Groups	5,641	4	1,410	2,799	0,027
	Within Groups	103,799	206	0,504		
	Total	109,440	210			
Factor4	Between Groups	,849	4	0,212	0,436	0,782
	Within Groups	100,232	206	0,487		
	Total	101,081	210			
Factor5	Between Groups	2,066	4	0,516	1,160	0,329
	Within Groups	91,669	206	0,445		
	Total	93,734	210			
Satisfação total	Between Groups	2,771	4	0,693	2,662	0,034
	Within Groups	53,611	206	0,260		
	Total	56,382	210			

Anexo XIII - Dados referentes aos factores de satisfação em relação à situação profissional (média ± desvio padrão).

	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		Factor 5		Satisfação geral	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PQE	3,19	0,68	2,97	0,77	2,77	0,76	2,73	0,72	3,58	0,65	2,97	0,55
PQZP	3,20	0,57	2,84	0,62	2,68	0,76	2,76	0,68	3,58	0,60	2,93	0,48
Outra	3,32	0,61	3,20	0,77	3,00	0,63	2,90	0,71	3,62	0,78	3,16	0,53

Anexo XIV - Análise de variância unifactoriais relativa à satisfação em relação à situação profissional.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Factor1	Between Groups	0,866	2	0,433	1,059	0,349
	Within Groups	90,758	222	0,409		
	Total	91,624	224			
Factor2	Between Groups	3,736	2	1,868	3,355	0,037
	Within Groups	123,613	222	0,557		
	Total	127,349	224			
Factor3	Between Groups	3,429	2	1,715	3,330	0,038
	Within Groups	114,323	222	0,515		
	Total	117,752	224			
Factor4	Between Groups	1,338	2	0,669	1,331	0,266
	Within Groups	111,608	222	0,503		
	Total	112,946	224			
Factor5	Between Groups	,060	2	0,030	0,064	0,938
	Within Groups	105,361	222	0,475		
	Total	105,422	224			
Satisfação total	Between Groups	1,945	2	0,972	3,408	0,035
	Within Groups	63,348	222	0,285		
	Total	65,293	224			

Anexo XV - Dados referentes aos factores de satisfação em relação ao Departamento Curricular (média± desvio padrão).

	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		Factor 5		Satisfação global	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
D. Ling.	3,21	0,55	2,96	0,60	2,61	0,70	2,83	0,58	3,55	0,53	2,96	0,41
D. CSH	3,11	0,77	2,77	0,90	2,80	0,85	2,63	0,72	3,43	0,69	2,85	0,62
D. MCE	3,28	0,65	3,08	0,76	2,96	0,70	2,86	0,71	3,71	0,70	3,11	0,57
D. Expr.	3,23	0,59	3,22	0,78	2,77	0,65	2,67	0,87	3,44	0,81	3,01	0,50

Anexo XVI - Análise de variância unifactoriais relativa à satisfação de acordo com o Departamento Curricular.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Factor1	Between Groups	0,742	3	0,247	0,601	0,615
	Within Groups	90,882	221	0,411		
	Total	91,624	224			
Factor2	Between Groups	3,745	3	1,248	2,232	0,085
	Within Groups	123,604	221	0,559		
	Total	127,349	224			
Factor3	Between Groups	4,540	3	1,513	2,954	0,033
	Within Groups	113,212	221	0,512		
	Total	117,752	224			
Factor4	Between Groups	1,828	3	0,609	1,212	0,306
	Within Groups	111,118	221	0,503		
	Total	112,946	224			
Factor5	Between Groups	3,185	3	1,062	2,295	0,079
	Within Groups	102,237	221	0,463		
	Total	105,422	224			
Satisfação total	Between Groups	2,071	3	0,690	2,413	0,068
	Within Groups	63,222	221	0,286		
	Total	65,293	224			