



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Rolando Correia Viana

A EVT NA DINÂMICA INTER E TRANSDISCIPLINAR

Um Estudo de Caso em contexto TEIP

Mestrado em Educação Artística
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Teresa Martins Gonçalves

Abril de 2012

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão a todas as pessoas que, com o seu envolvimento pessoal e institucional, contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado.

Agradeço aos colegas da direção do Agrupamento de Escolas de Darque pelo apoio prestado.

À minha amiga, Maria Barreiro, que se mostrou sempre disponível em apoiar e estimular a realização desta dissertação.

Agradeço de forma especial:

À Professora Doutora Maria Teresa Martins Gonçalves, pelas orientações dadas, pelos meios disponibilizados, pelo estímulo e paciência ao longo da realização deste estudo, pelo contributo prestado na superação do que, para mim, constituíram constrangimentos.

À minha família que, por demasiadas vezes, foi privada do meu apoio e presença.

RESUMO

O debate em torno da reorganização curricular revela-se recorrente na agenda política e nos meios académicos. A ausência de consensos justifica, em si, uma abordagem sobre as representações dos docentes acerca da relevância de algumas práticas pedagógicas face às condicionantes dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Pretende-se com este estudo compreender perceções quanto ao potencial inclusivo e heurístico do trabalho de projeto, das práticas inter e transdisciplinares, relacionando essas representações, com as dinâmicas metodológicas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Este estudo seguiu a abordagem metodológica do Estudo de Caso numa perspetiva predominantemente qualitativa, de cariz exploratório e focada na descrição, análise e compreensão da problemática apresentada. Os participantes foram docentes de escolas TEIP dos 2.º 3.º ciclos do ensino básico, da Direção Regional de Educação do Norte (estudo 1), com particular enfoque nos docentes em exercício de funções na Escola EB 2,3 Carteador Mena (estudo 2).

Os procedimentos de recolha de dados consistiram na aplicação de inquéritos por questionário, num *focus group*, - cuja sessão envolveu os coordenadores dos órgãos departamentais - e numa pesquisa documental de um instrumento de autonomia da escola, o Plano Anual de atividades. A análise dos dados recolhidos (estatística descritiva, correlacional e análise de conteúdo) permitiu reunir evidências relativas ao contributo das dinâmicas da Educação artística em geral e da EVT em particular.

Palavras-chave: Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP); Inclusão escolar; Transdisciplinaridade; Trabalho de projeto; Educação artística.

Abril de 2012

ABSTRACT

The debate on the curricular reorganization appears to be recurring on the political agenda and in the academic environment. The lack of consensus justifies in itself, an approach on teachers' perceptions about the relevance of certain teaching practices, facing the specific conditions of schools in Priority Intervention Educational Territories (TEIP). The aim of this study is to explore teachers' perceptions about Project Work and its inclusive and heuristic potential, and about inter and transdisciplinary practices, relating these perceptions with the methodological dynamic of the curriculum subject Visual and Technological Education (EVT).

This study used a Case Study methodology within a predominantly qualitative approach, exploratory in nature and focused on the description, analysis and understanding of the issues presented. Participants were teachers from the fifth to the ninth grade, in schools pertaining to TEIP, within the Regional Direction of Education of the North (DREN) (study 1), with particular emphasis on teachers serving on the School *EB 2,3 Carteado Mena* (study 2).

Procedures for data collection consisted of the administration of questionnaire surveys, the conducting of a focus group interview - whose session involved all the coordinators of the school departments - and a documentary research of an instrument of school autonomy, the Annual Plan activities. Data analysis performed (descriptive and correlational statistics, and content analysis) allowed evidencing the contribution of the dynamics of art education in general, and the discipline of Visual and Technological Education (EVT) in particular.

Keywords: Priority Intervention Educational Planning (TEIP); School inclusion; Transdisciplinarity; Project Work, Art education.

April 2012

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE ANEXOS.....	xii
CAPÍTULO I – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	1
Introdução	1
Declaração do Problema	4
Finalidades da Investigação.....	6
Questões da Investigação.....	6
Conceitos chave.....	6
Sumário.....	7
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
Introdução e Finalidades	9
Construir Conhecimento	9
Aquisição do conhecimento para e pela autonomia.....	10
Duas críticas ao construtivismo na educação.....	11
Conceito de currículo e a reorganização curricular em Portugal	13
Currículo: delimitações do conceito no âmbito do estudo	13
Reorganização curricular em Portugal: avanços ou retrocessos?.....	14
Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).....	17
Da exclusão social à inclusão escolar	19
Diferenciação pedagógica	21
Metodologia de projeto	24
Trabalho de projeto, uma metodologia pedagógica desvirtuada	26
O trabalho de projeto como fator de inclusão	27
Transdisciplinaridade: delimitação do conceito.....	30
Transdisciplinaridade <i>versus</i> disciplinarização	31
Orientações educacionais transdisciplinares	34
Ciências e Artes: antagonismo artificial	36

Fundamentos transdisciplinares na criação da Educação Visual e Tecnológica	41
Educação Artística na escola inclusiva	44
Sumário.....	49
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	51
Introdução e finalidades.....	51
Fundamentação metodológica.....	51
Opção pelo método de Estudo de Caso	53
Vantagens e desvantagens do estudo de caso.....	54
Recolha de dados	56
Inquérito por questionário	56
<i>Focus group</i>	58
Planificação do <i>focus group</i>	59
Desenho do <i>focus group</i>	60
Condução do <i>focus group</i>	62
Análise Documental.....	63
Análise de conteúdo	64
Plano de ação	65
Contextualização da pesquisa	66
Análise de dados.....	70
Triangulação dos dados.....	71
Considerações éticas	72
Sumário.....	73
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	75
Introdução e finalidades.....	75
Análise estatística descritiva e correlacional do questionário (<i>estudo 1</i>).....	75
Perfil dos docentes inquiridos	76
Perceção sobre a área curricular não disciplinar Área de Projeto	79
Recurso à pedagogia de projeto e colaborativa	80
Perceção sobre a Educação Visual e Tecnológica	85
Estatística correlacional.....	87
<i>Focus group</i> e análise documental (<i>estudo 2</i>).....	90
<i>Focus group</i>	91
Análise documental	94
Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Darque	95
Sumário.....	104

CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	105
Introdução	105
Síntese dos capítulos	105
Interpretação dos resultados	106
Conclusões.....	111
Implicações para futuras investigações.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	123
NETOGRAFIA.....	123
ANEXOS.....	125

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2ª geração (TEIP2).....	18
Tabela 2 - Três eixos transdisciplinares	35
Tabela 3 - Planificação do focus group.....	61
Tabela 4 - Plano de ação.....	65
Tabela 5 - Faltas injustificadas ocorridas na Escola EB 2,3 Carteadado Mena.....	70
Tabela 6 - Exercício do cargo de diretor de turma	78
Tabela 7 - Domínios de aprendizagem transdisciplinar mais explorados	83
Tabela 8 - Perceção sobre as disciplinas e o contributo transdisciplinar	84
Tabela 9 - Correlações entre variáveis	88
Tabela 10 - Comparação dos resultados por categorias curriculares	89
Tabela 11 - Comparação dos resultados em função do tempo de serviço	90
Tabela 12 - Categoria I - Metodologia do trabalho de projeto em contexto TEIP	91
Tabela 13 - Categoria II - O papel da EVT na educação artística	91
Tabela 14 - Categoria III - O papel da EVT face ao insucesso escolar.....	92
Tabela 15 - Categoria IV – Práticas inter e transdisciplinares	92
Tabela 16 - Análise quantitativa do conteúdo do <i>focus group</i>	93
Tabela 17 - Distribuição das UR por departamentos, categorias e subcategorias	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo Avaliação, Ensino e Aprendizagem.....	22
Figura 2 - Fotografia aérea das principais zonas urbanizadas de Darque.....	67
Figura 3 - EB 2,3 Carteadado Mena - sede do Agrupamento de Escolas de Darque.....	68
Figura 4 - Livro “Por este rio acima...” - PAA do Agrupamento de Escolas de Darque.....	103
Figura 5 - Livro “Por este rio acima...” - PAA do Agrupamento de Escolas de Darque.....	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Números de alunos acompanhados pelo protocolo RSI.....	69
Gráfico 2- Distribuição dos docentes por categoria curricular.....	77
Gráfico 3 - Tempo de serviço docente.....	78
Gráfico 4 - Área de projeto na resolução de problemas.....	79
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes que lecionaram a Área de Projeto.....	79
Gráfico 6 - Área de Projeto relativamente à articulação de saberes.....	79
Gráfico 7 - Recurso à metodologia de projeto na prática docente.....	80
Gráfico 8 - A metodologia de projeto favorece a inclusão social.....	81
Gráfico 9 - Trabalho colaborativo entre docentes.....	81
Gráfico 10 - Perceção docente sobre a excessiva fragmentação disciplinar.....	82
Gráfico 11 - Perceção sobre o contributo da EVT nas práticas educativas.....	85
Gráfico 12 - Representações dos docentes sobre a EVT.....	86
Gráfico 13 - Prática docente na EVT, preservação dos bens culturais e intervenção no meio.....	86
Gráfico 14 - Distribuição das atividades integradas no PAA por estruturas educativas.....	95
Gráfico 15 - Distribuição das unidades de registo por categorias.....	96
Gráfico 16 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria I.....	96
Gráfico 17 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria II.....	97
Gráfico 18 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria III.....	97
Gráfico 19 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria IV.....	97
Gráfico 20 - Distribuição das UR referentes ao departamento de Expressões.....	100
Gráfico 21 - Atividades por departamento, projetos e articulação curricular.....	101
Gráfico 22 - Distribuição das UR por categorias/Subcategorias e departamentos.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação
APEVT – Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica
CEF – Cursos de Educação e Formação
CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar
CIRET – Centro Internacional de Investigação e Estudos Transdisciplinares
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EVT – Educação Visual e Tecnológica
MEC – Ministério de Educação e Ciência
PAA – Plano Anual de Atividade
PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania
POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
RSI – Rendimento Social de Inserção
SPSS – Statistical Package for Social Sciences
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR – Unidades de Registo
US – Unidades de significado

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização/parecer para implementação da investigação
Anexo 2 – Formulário de inquérito por questionário
Anexo 3 – Transcrição do *focus group*
Anexo 4 – Análise categorial do *focus group*
Anexo 5 – Formulário de propostas do PAA
Anexo 6 – Formulário/relatório de atividade proposta (PAA)
Anexo 7 – Formulário/relatório de atividade não realizada (PAA)
Anexo 8 – Lista de Agrupamentos TEIP

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Vivemos uma época de desafios, incertezas, constrangimentos sociais e económicos que propiciam a controvérsia no seio da sociedade. O atual debate em torno da reorganização curricular revela-se persistente e evidencia a importância conferida dentro e fora da agenda política. Na referência ao conceito de currículo, José Pacheco (2008), no prefácio da obra *Organização Curricular Portuguesa*, refere que o discernimento sobre o *conhecimento* e a *educação* corresponde às perceções que cada um de nós faz dos processos de educação e formação. Esta afirmação presta um valor acrescentado ao papel das representações realizadas e às realidades individuais ou coletivas construídas no contexto. Importa neste estudo a problemática da *construção do conhecimento*, a relevância dos *saberes*, num quadro teórico-pedagógico versado sobre a inclusão escolar. Uma abordagem aos paradigmas de aprendizagem onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente (Robinson, 2010).

Neste sentido e com enfoque na realidade escolar específica de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), o presente estudo procurou identificar as representações de professores sobre uma possível disciplinarização excessiva da função docente, a transdisciplinaridade, o papel da metodologia de projeto¹ e confrontar as representações recolhidas com os contributos das práticas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) no combate à exclusão escolar.

Valorizada a dimensão “prioritária” expressa nos objetivos de um projeto TEIP, desenhado sobre um contexto socioeconómico deficitário e com cariz multicultural relevante, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica pode assumir um papel estruturante. A versatilidade desta área curricular, detida na especificidade conceptual

¹ Face à eliminação da área curricular não disciplinar de Área de Projeto resultante dos novos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico aprovados pelo Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto de 2011.

que sustentou a sua criação, proporciona práticas pedagógicas importantes para a inclusão escolar. Como refere Porfírio (2004), a flexibilidade do programa de EVT permite conjugar as aprendizagens e sequências de ensino em função das características e necessidades de um determinado contexto escolar.

As referências a alterações curriculares “mais profundas que urge fazer” e as expressões como “dispersão curricular” e “disciplinas estruturantes” evocadas no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto², bem como na *proposta de revisão da estrutura curricular*³, relevam neste estudo a reflexão sobre o currículo do ensino básico, mas, particularmente, sobre o papel da EVT nesse currículo, como disciplina una e que se articula com os vários domínios disciplinares. Lê-se na introdução da organização curricular do programa da EVT, ainda em vigor, que essa disciplina “(...) promoverá, pois, a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada (...)” (ME, 1991, p.195).

Este pressuposto formativo de articulação curricular remete-nos para uma reflexão sobre o conceito de transdisciplinaridade⁴, uma vez que no enfoque visado neste estudo, a vertente transdisciplinar sobrepõem-se à interdisciplinaridade. Atende-se a conceção alternativa à lógica disciplinar dos currículos para, na perspetiva transdisciplinar, voltar às questões relevantes da vida, das realidades dos alunos, das pessoas e do meio onde se inserem.

A perspetiva holística desta abordagem educacional vai ao encontro dos fundamentos pedagógico-didáticos que estão na base da EVT. A criação desta área curricular, clarifica Gomes (2004), foi o último elo da evolução histórica das artes e ofícios como disciplinas curriculares no ensino. Depreende-se desta afirmação que a EVT resulta

² As expressões “dispersão curricular” e “disciplinas estruturantes” têm sido apresentadas atualmente no discurso político em diversos contextos de debate público. Relewa-se o discurso produzido pela deputada representante do Governo no Encontro Nacional de Professores de EVT (APEVT), em Aveiro, ocorrido em 7 de janeiro de 2012, onde defendia a proposta então apresentada pelo Ministério da Educação e Ciência relativamente à divisão da EVT em duas novas disciplinas a EV e a ET e em simultâneo, numa aparente falta de coerência de fundamento, o combate à “dispersão curricular” e o “combate ao abandono escolar” no debate sobre o futuro de uma disciplina em que o sucesso escolar é factual.

³ Apresentada para discussão pública em janeiro do ano corrente, disponível para consulta no endereço eletrónico da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: <http://www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/Rev_Estrutura_Curricular/Rev_Curricular.pdf>

⁴ Sommerman (2006), na sua obra *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*, faz uma profunda análise sobre o conceito de transdisciplinaridade, contrapondo o conceito com o que designa pela “valsa de prefixos” na alusão à pluri, inter, multi e transdisciplinaridade.

do processo de reorganização interdisciplinar entre os Trabalhos Manuais e a Educação Visual. Fica implícito na análise dos argumentos daquele autor, o reconhecimento nas vantagens transdisciplinares da conjugação de conteúdos e competências de âmbito artístico e tecnológico.

Esta perspetiva conflui na lógica preconizada no recente Decreto-Lei⁵ relativo ao combate à “dispersão curricular”. Na natureza deste raciocínio enquadra-se a inclusão, na componente tecnológica da EVT, de conteúdos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esta assunção é confirmada nas metas de aprendizagem definidas para a EVT pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), nomeadamente a meta final oito, cuja descrição refere que, “O aluno utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (ambientes digitais) para criar produtos gráficos estáticos e/ou dinâmicos”⁶.

No contexto atual de reorganização curricular ganham relevância reflexões sobre a EVT, sobre a referida dispersão curricular e a sustentação teórica relativa a mudanças educacionais. Recuperam-se neste sentido as orientações do Ministério de Educação e Ciência:

No 2.º Ciclo, numa lógica de articulação vertical, estabelecem-se no currículo áreas do saber já mais específicas mas, no geral, integradoras de mais do que um saber disciplinar. Pretende-se neste Ciclo gerar a gradual percepção da especialidade dos conhecimentos, mas acentuando a sua integração em unidades curriculares que visibilizem a construção complementar do saber (MEC)⁷.

Ora assentes nesse propósito da “articulação” e da integração de “mais do que um saber disciplinar” consideram-se as valências da metodologia do trabalho de projeto, recorrente na Educação artística e particularmente na disciplina de EVT. O trabalho de Projeto é conducente ao desenvolvimento de práticas transversais na abordagem

⁵ Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto.

⁶ Portal do MEC/ DGIDC . [Consult. 2012-01-09]. Disponível na [www: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=28&level=4>](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=28&level=4)

⁷ Metas de Aprendizagem. [Consult. 2011-11-19]. Disponível na [www: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/)

interdisciplinar, e práticas transdisciplinares no enfoque dado a importantes domínios de aprendizagem⁸. Como indicam vários autores, a transversalidade é pertinente em qualquer contexto educativo (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Leite & Santos, 2004) e potencia a “mobilização de saberes” (Perrenoud, 2002).

A presente pesquisa tem na base dos seus resultados as representações dos docentes sobre as quais decorre o maior ou menor envolvimento para mudanças educacionais. Neste sentido, observa-se a proficuidade de juízos produzidos sobre a escola pública, em particular nos territórios educativos prioritários, ainda que, possam redundar no sincretismo das políticas educacionais. Como recomendam Steinberg e Kincheloe (2004), não adianta autoexcluímos a cultura que nos cerca como se ela não existisse.

Declaração do Problema

A instabilidade decorrente dos contínuos debates nos últimos anos sobre a reorganização curricular, bem como, das alterações efetivadas⁹ ou da proposta de revisão da estrutura curricular atualmente em discussão¹⁰, propicia a reflexão sobre o currículo.

As sucessivas alterações nos desenhos curriculares reivindicam fundamentos teórico-pedagógicos sobre a construção do conhecimento. A declaração do problema reside na busca de fundamentos e percepções que permitam compreender representações acerca de algumas considerações emanadas pelo MEC, tais como, a “dificuldade na articulação do trabalho dos professores das várias áreas curriculares (...)”, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico¹¹, a referencia à “excessiva disciplinarização da função docente”¹² e a preocupação com a “dispersão curricular” que serve de argumento na proposta de

⁸ Nomeadamente os previstos nas 11 alíneas do ponto 10 do Despacho n.º 19308/2008 de 21 de julho.

⁹ Reorganização curricular proposta pelo Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro que, entre outras medidas, extinguiu a Área de Projeto.

¹⁰ Proposta de revisão da estrutura curricular apresentada para discussão pública em janeiro do corrente ano, disponível para consulta no endereço eletrónico da DGIDC . [Consult. 2011-12-08].

Disponível na [www: <URL:http://www.dgipc.min-edu.pt/data/dgipc/Rev_Estrutura_Curricular/Rev_Curricular.pdf>](http://www.dgipc.min-edu.pt/data/dgipc/Rev_Estrutura_Curricular/Rev_Curricular.pdf)

¹¹ Expressa no Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho Despacho que introduzia alterações no modo de organização e funcionamento das áreas curriculares não disciplinares.

¹² *Ibidem*

revisão curricular já referida. Subentende-se da expressão “*excessiva disciplinarização*” o apelo a abordagens mais transversais no desenvolvimento dos currículos. Em rigor, fica implícito naquela expressão a invocação à transdisciplinaridade, ou pelo menos à maior interdisciplinaridade na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, observam-se as recentes alterações nos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a gestão contraditória, implementada no sentido diametralmente oposto ao determinado no Despacho n.º 19 308/2008. Pois este diploma reivindicava o modo de funcionamento das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente da Área de Projeto¹³, cuja eliminação dos currículos foi determinada, sendo esta uma área vocacionada para a “articulação de saberes de diversas áreas curriculares”¹⁴. Refere o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que “Sobre a eliminação da Área de Projecto nas áreas curriculares não disciplinares, o Ministério da Educação não sustenta qualquer argumentação, ainda que a pretensa ineficácia desta área se encontre justificada no Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho.” (Parecer n.º1/2011 do CNE de 3 de janeiro, p.58)

No âmbito da disciplinarização, o mesmo CNE acrescentou ainda que “A reorganização funcional destas áreas, em 2008, viria a contribuir, ainda mais, para a disciplinarização do Estudo Acompanhado, conferindo aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática mais tempos lectivos para o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.” (*Idem*, p. 58)

Em síntese, no contexto dos constrangimentos apresentados, constituem alvos dorsais da problemática em estudo, a dimensão *prioritária* de um território educativo e a necessidade de nele compreender as representações dos docentes acerca do contributo da inter e transdisciplinaridade, da dimensão heurística do trabalho de projeto e da metodologia colaborativa no papel inclusivo das escolas TEIP. Compreender no âmbito dos constrangimentos apontados representações acerca do potencial da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

¹³ Conforme alterações nos desenhos curriculares propostas pelo Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, que na sequência da profunda contestação na sociedade civil, culminou na cessação de vigência no dia 4 de março de 2011 e na reorganização curricular implementada nos termos do Decreto-Lei Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto, que entre outras medidas, extinguiu a Área de Projeto.

¹⁴ Alínea a, do Artigo 5.º do Capítulo II do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Finalidades da Investigação

- Compreender, no contexto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, representações dos docentes sobre a relevância da Educação Visual e Tecnológica na dimensão social de inclusão.
- Rever teorias e práticas relacionadas com a articulação transversal do currículo do 2.º ciclo do ensino básico.
- Identificar fatores de resistência ou inércia quanto a práticas colaborativas, inter e transdisciplinares.

Questões da Investigação

Esta investigação versa as seguintes questões:

- Quais as representações dos professores dos TEIP, acerca da excessiva disciplinarização da função docente e da pedagogia colaborativa?
- Quais as representações dos professores dos TEIP acerca da disciplina de Educação Visual e Tecnológica relativamente ao trabalho de projeto, à inter e transdisciplinaridade e à inclusão escolar?

Conceitos chave

A revisão da literatura desta pesquisa foi centrada nos seguintes conceitos entendidos como basilares: Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP); Inclusão escolar; Transdisciplinaridade; Trabalho de projeto; Educação artística.

Sumário

O presente capítulo introduziu e contextualizou a investigação relacionada com as representações dos docentes de um território educativo prioritário, face a constrangimentos evidenciados nas propostas de reorganização curricular, nomeadamente sobre a disciplinarização do currículo no 2.º ciclo do ensino básico e as dinâmicas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. O enquadramento conceptual e justificativo da investigação foi revelado na declaração do problema, nas finalidades visadas e nas questões apresentadas. Esta abordagem remete para o capítulo que se segue, centrado nas perspetivas e fundamentos teórico-pedagógicas alusivos aos conceitos chave descritos ou a estes associados.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução e Finalidades

O presente capítulo apresenta informação entendida como relevante no exercício da revisão da literatura focada nas áreas temáticas que caracterizam a abordagem desta pesquisa. O enquadramento teórico realizado visa compreender a problemática descrita no capítulo anterior, reunindo conhecimento capaz de responder às questões colocadas. Os conceitos chave deste estudo foram observados nos itens e subitens que se seguem, em conformidade com a lógica sequencial considerada mais oportuna face às finalidades da pesquisa.

Construir Conhecimento

Como assevera Boaventura Santos (2007, p. 55), “A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado.” A ciência ensina pouco sobre a forma de estar no mundo, sendo que por mais que se amplie o conhecimento “(...) será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele substitui”(Idem, p. 55). A problemática do conhecimento está, no presente estudo, centrada na conceção do currículo. Como adquirimos conhecimento? Em que condições o adquirimos?

O *conhecimento*, do latim *cognitio*, “designa ação de aprender. Atividade pela qual o homem toma consciência dos dados da experiência e procura compreendê-los ou explicá-los. Corresponde ao ato do pensamento entrar em contacto com um objeto que

lhe é exterior.”¹⁵ Sobre esta definição, Zélia Jófili (2002) salientou a divergência na ênfase prestada “ao contacto com um objeto”, na medida em que com Piaget se enfatiza a interação com o objeto, enquanto Vygotsky enfatiza a interação social. Esta questão foi apontada numa conferência¹⁶ que apelava, no âmbito do debate acerca do construtivismo, a posturas flexíveis face à rígida divisão entre a construção individual ou social do conhecimento.

O termo *conhecimento* implica referenciar algumas doutrinas sobre as quais o «saber verdadeiro» ou «saber relevante» foi questionado e objeto de estudo privilegiado. A escusa em aprofundar a revisão da literatura nesta área do conhecimento resulta da necessidade de manter o foco na finalidade do estudo. Deste modo, referenciam-se alguns autores e perspectivas que respondem à contextualização da pesquisa.

Aquisição do conhecimento para e pela autonomia

Inúmeras doutrinas da antiguidade e contemporâneas, de natureza filosófica, psicológica e sociológica procuraram apreender o conceito, a origem ou natureza do *conhecimento*. Na confrontação entre as doutrinas precursoras do inatismo de Platão e o empirismo de Sócrates, surge no séc. XX a perspectiva construtivista cunhada por Jean Piaget, que em Portugal, nas últimas três décadas, deteve grande enfoque na literatura académica com fortes repercussões na abordagem educacional.

Salienta-se aqui, intencionalmente, o propósito pedagógico, na lógica da construção do conhecimento, da educação para e pela autonomia. Parece ser nesse sentido, que a equipa liderada por Delors (1996) considerava a construção do conhecimento. Apresentavam-se então quatro “pilares do conhecimento”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Pelo seu turno, Morin (1999), de entre os “Sete saberes para a educação do futuro”, aduzia à autonomia

¹⁵ *Conhecimento*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-01-09]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$conhecimento](http://www.infopedia.pt/$conhecimento)>.

¹⁶ Em 2002 no trabalho apresentado originalmente na mesa-redonda “Os construtivistas e o Ensino de Ciências: no VI Congresso de Iniciação Científica da UFRPE dentro da programação do simpósio sobre Construtivismo e Educação – 100 anos de Piaget e Vygotsky, Recife.

pelo “ensino da compreensão” (Idem, p.19). O autor Vicente Zatti (2007) recorre ao pensamento freireano para, numa comparação com a reflexão dialética sobre o mundo de Kant, enfatizar a educação para a autonomia. Depreende-se na análise comparativa de Zatti, que a construção do conhecimento resulta da fruição de liberdade com a qual o sujeito se constrói a si e o mundo. Esta conceção é partilhada na forma como o Freire e Kant pensam não só o homem mas também a educação, isto é, no sentido em que a educação deve tornar o educando sujeito autónomo. A educação que viabiliza a autonomia em Kant é a educação racional do homem.

Por outro lado, Robinson (2010), no seu discurso sobre o “*elemento*” mobilizador das aprendizagens no meio escolar, apela ao desenvolvimento de “um novo paradigma da capacidade humana (...) onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente” (p.13). Este autor preconizava que “A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo.” (Idem, p.28).

Neste propósito das competências, numa «era planetária», Edgar Morin (1999, 2004), realça a importância do «*método-caminho*» na educação, no conhecimento, incluir a precariedade do pensamento e a integração do erro. Uma perspetiva, aqui recuperada em prol da abordagem do presente estudo assentar nas representações dos docentes, sobre as suas práticas, através das quais estes interpretam e concebem o mundo exterior e as opções. O *problema do erro* é sublinhado no sentido em que não deve ser subestimado, pois constitui, um recurso na aprendizagem que, além da oportunidade de correção, estimula a diversidade e eventualmente a evolução.

Duas críticas ao construtivismo na educação

Fernando Becker (2009), numa crítica ao sentido do construtivismo na prática educativa reconhece a sua base na Epistemologia Genética piagetiana, e a assunção de que o sujeito humano é um projeto em construção sobre o qual se submete aos processos de assimilação e acomodação. Sublinha que “o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social” (p.1). No entanto, para Becker o construtivismo não

consiste numa prática, numa metodologia ou técnica, mas uma teoria que é mal aplicada à educação. Este autor questiona o sentido do construtivismo no contexto escolar, tal como é entendido na generalidade dos professores. No seu discurso confronta os empiristas “aqueles que pensam que o conhecimento acontece porque nós vemos, ouvimos, tateamos etc.,” (Idem, p.3) com os aprioristas, que defendem que o conhecimento:

acontece em cada indivíduo porque ele traz já, em seu sistema nervoso, o programa pronto. O mundo das coisas ou dos objetos tem função subsidiária (...) Se a epistemologia do professor for apriorista, ele tenderá a subestimar o tremendo poder de determinação que as estruturas sociais, em particular a linguagem, têm sobre o indivíduo. (Ibidem, p. 4-5)

Ponderado o empirismo e o apriorismo e continuando o raciocínio de Becker, o autor entende que o professor que concebe o conhecimento pela via construtivista deve considerar o aluno “como uma síntese individual” ativo e cultural:

(...) o aluno é um sujeito cultural ativo cuja ação tem dupla dimensão: assimiladora e acomodadora. Pela dimensão assimiladora ele produz transformações no mundo objetivo enquanto pela dimensão acomodadora produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo. (Becker, 2009, p. 5)

Nuno Crato (2011), tal como Becker mas com fundamentos distintos e claramente mais radicais, critica também os ideais construtivistas instalados no sistema educativo, referindo-se ao exagero “romântico” e ao “eduquês” dos preceitos orientadores das práticas educativas. Crato, num exercício analítico dos diversos discursos ditos construtivistas, questiona essa abordagem, que diz ser de “inspiração pós-moderna, pois sublinha a intervenção, a interpretação e o processo, não os factos, os currículos, os conteúdos e os resultados educativos” (Crato, 2011, pp. 12-13). Este autor critica o desempenho do sistema educativo “centrado no aluno”, isto é, essa “aquisição da modernidade”, que é a ideia de que a aprendizagem deve partir do universo dos alunos.

Conceito de currículo e a reorganização curricular em Portugal

No debate educacional é reconhecida a consensualidade relativa aos múltiplos posicionamentos teórico-pedagógicos sobre o conceito de *currículo*. Importa, assim, esclarecer o enquadramento semântico dado ao termo, para apreciar a *posteriori* uma breve abordagem à reorganização curricular operacionalizada nas últimas décadas em Portugal.

Currículo: delimitações do conceito no âmbito do estudo

Tendo em conta a necessidade de manter-se uma abordagem relevante para a finalidade do presente estudo, evita-se a abordagem exaustiva sobre o enquadramento semântico do termo *currículo*. Este conceito, no alinhamento do pensamento de Morgado (2003, p. 337), é perspectivado na "realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada por vários actores sociais (...) e asseguram-se margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos diferentes contextos locais."

A "margem de liberdade" referida é partilhada na conceção de *currículo* como um conhecimento sem "fronteiras", que José Pacheco (2008) reclama com maior abrangência, refletido na construção do conhecimento, não apenas organizado na escola e pela escola, mas também aquele que é edificado numa dimensão mais socializadora na integração das realidades sociais.

Na referência à polissemia do conceito, Pacheco (2008, p. 7), no prefácio da obra *Organização Curricular Portuguesa*, refere que

O conceito de currículo, aliás como tantos outros em educação, tem na sua definição diversas abordagens, a que correspondem diferentes visões que cada um de nós tem sobre a escola e seus processos de educação e formação. Educação e currículo são, assim, conceitos com afinidades específicas, sem fronteiras de demarcação muito vincadas, pois o currículo é conhecimento, e conhecimento é educação nas suas dimensões formais, não formais e informais.

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) conceptualizou a versão “nacional” e assertiva do conceito “Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, (...)” (Ponto 1 do Art.º 2 do Capítulo I do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro)

Subsequente a este Decreto-Lei, é aprovado em setembro de 2001 o “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, documento que observa o *currículo* como o conjunto de aprendizagens abrangentes, focadas no “desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (ME/DEB, 2001, p. 9). Este documento visava o desenvolvimento de *competências* com base no conceito alargado de *currículo* de Pacheco (2008) acima citado, cujo propósito era um modelo educativo capaz de atender à diversidade de alunos que se pretende integrar na escola. Esta formulação das aprendizagens por competências vincava o afastamento ao modelo dito tradicional ou instrutivo, dedicado “ao treino para num dado momento produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas” (*Idem, Ibidem*). Este modelo sustentava na reorganização curricular de então, e no perfil de competências gerais e específicas para o ensino básico, o desenvolvimento de *algum grau de autonomia em relação ao uso do saber*.

Reorganização curricular em Portugal: avanços ou retrocessos?

Em forte contradição às conceções apresentadas no item anterior, nomeadamente nas aprendizagens por competências, argumenta o atual Ministério de Educação e Ciência (MEC) a necessidade de reorganização curricular. Sustenta o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* já referido “não é suficientemente claro nas recomendações que insere (...) erigindo a categoria de «competência» como orientadora

de todo o ensino, menorizou o papel de conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino.”

O Despacho suspende o documento em referência como documento orientador do Ensino Básico acrescentando na sua alínea b: “As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais.”

Dadas as finalidades e contexto do presente estudo considera-se essencial dirigir a problemática da reorganização curricular para dinâmicas decorrentes do processo de massificação e multiculturalidade da escola. O debate sobre revisão curricular ou reformas do sistema educativo deve refletir as realidades sobre as quais incide. Neste sentido, o carácter inclusivo da educação, da *escola para todos*, tem sido observado nos meios académicos, na literatura e evidenciado pela legislação produzida nesse contexto.

O período marcante na organização curricular em Portugal teve início a partir da década de oitenta do séc. XX, com a Lei de bases do Sistema Educativo (Cf. Lei n.º 14/86 de 14 de Outubro) com as alterações e aditamentos introduzidos ao longo destas últimas três décadas (Cf. Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro; Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto). Destaca-se aqui de entre os cinco princípios gerais, o princípio que prescreve que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (N.º 4 do artigo 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)

No âmbito da gestão e organização do currículo, procederam-se a alterações muito significativas na política educacional que visaram a maior autonomia e flexibilidade para adequar os contextos escolares a realidades específicas (Cf. Despacho 4848/97 de 30 de julho; Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio). Constitui-se uma “nova” organização curricular que contribuiu para a perceção do papel socializador dos estabelecimentos de ensino. Esse foi o propósito do Decreto-Lei n.º 6 /2001 quando procurou garantir “(...) uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de

educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão (...).” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro)

O âmbito deste Decreto-Lei foi alargado, sofrendo alterações nos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens (Cf. Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro). Alterações substantivas relativamente aos apoios especializados e à criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais (Cf. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Com a introdução das atividades de enriquecimento curricular (Cf. Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Janeiro).

Importa assinalar o Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto, que entre outras medidas implementadas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, extingue a área de Projeto e pronuncia um paradigma curricular distinto daquele operacionalizado na última década. Um paradigma que revisita a centralidade dos conteúdos na abordagem curricular, e que reclama na voz de Crato (2011) a necessidade de “centrar forças nos aspectos essenciais do ensino das matérias básicas, na avaliação constante e na valorização do conhecimento, da disciplina e do esforço” (p. 116).

Esta conceção paradigmática do currículo foi já apreciada neste capítulo, no item, *duas críticas ao construtivismo na educação*, cuja maior dedicação remete ao infindável debate, sem consensos, acerca da construção e relevância do conhecimento.

A defesa do percurso para a reorganização curricular em Portugal parece dependente apenas do posicionamento, que individualmente é assumido no seio da proficuidade teórica ou doutrinária providenciada pela literatura.

Face aos objetivos deste estudo e a tendência paradigmática iniciada pela reorganização curricular atualmente emergente, releva-se a abordagem teórica sobre o perfil das escolas, dos agrupamentos e dos seus contextos, isto é, sobre a dimensão social da intervenção educativa. Como apontam Canário, Alves e Rolo (2001), a dimensão social “prioritária” sobrepõe-se à “dimensão administrativa consubstanciada no desígnio de racionalizar a rede escolar e reformular os normativos de gestão das escolas” (p. 65).

Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

O Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) surge em Portugal, com a publicação no DR II Série, de 1 de Agosto de 1996, do Despacho 147 – B/ME/96 de 8 de Julho. Esta iniciativa tinha por base medidas de discriminação positiva e constituía-se como um elemento identificador de preocupações com a igualdade social e educacional, inspirada “(...) nas políticas da ZEP na França, nas experiências de educação compensatória nos EUA no quadro dos programas de “guerra à pobreza” e nas experiências britânicas da mesma época.” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 331)

O TEIP como referem Canário, Alves e Rolo (2001), inscreve-se numa medida educativa “(...) atravessada por duas vertentes estruturantes: a vertente da «modernização» e a vertente da «democratização». A primeira (...) exprimindo a visão comum ao nível da União Europeia (...) a segunda vertente corresponde a uma orientação que visa superar o carácter tardio e inacabado da construção em Portugal, da escola de massas” (p. 63). Tratou-se de uma inovação cujos projetos implicavam a participação dos docentes e outros parceiros no terreno visando:

1. A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
2. A visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
3. A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
4. A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

(Despacho 147 – B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996)

Neste mesmo Despacho, prevê-se ainda, no seu artigo 2.º, que as escolas TEIP devem desenvolver trabalho conjunto, com vista à elaboração de um projeto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais,

associações culturais e associações recreativas. Consequentemente, as escolas TEIP beneficiam de condições especiais par o desenvolvimento dos respetivos projetos. Condições operacionalizadas pelo Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 que enfatizou o desenvolvimento de projetos plurianuais que acentuaram a tónica em expressões como “igualdades de oportunidades”, “luta contra a exclusão” e “abandono escolar” conforme os contextos em referência. Costa, Sousa e Mendes (2000) consideravam “a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão” (p. 83) a finalidade essencial da medida TEIP.

Na sequência do apoio mais expressivo às populações carenciadas, foi criado por Despacho do Ministério da Educação, em setembro de 2006, o segundo programa de territorialização de políticas educativas. Com o Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro, foi alargada a intervenção prioritária (TEIP2) sendo que, na atualidade, o Programa TEIP desenvolve-se em cento e quatro agrupamentos (anexo 8), distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: trinta e oito no Norte; nove no Centro; quarente e três em Lisboa e Vale do Tejo; oito no Alentejo e seis no Algarve.

Relativamente aos trinta e oito programas TEIP da Direção Regional de Educação do Norte, sobre os quais centramos o contexto da nossa pesquisa, com particular enfoque no programa TEIP2 (segunda fase) do Agrupamento de Escolas de Darque, salienta-se, na terceira fase, uma integração significativa na rede de escolas com programas TEIP, conforme demonstram os dados apresentados pelas autoras Ferreira e Teixeira (2010, p.332) expressos na tabela 1.

Tabela 1 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2ª geração (TEIP2)

Direções Regionais de Educação	Programas TEIP na 1.ª fase (2007/09)	Novos programas TEIP na 2.ª fase (Janeiro 2009)	Novos programas TEIP na 3.ª fase (Junho 2009)	Totais
DREN	15	7	16	38
DRELVT	20	6	17	43
DREC	0	4	5	9
DREA	0	5	3	8
DREALG	0	2	4	6
Totais	35	24	45	104

Foram objetivos centrais no Programa TEIP2: (i) Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; (ii) Combater o abandono escolar precoce e o absentismo; (iii) Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; (iv) Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo; (v) Constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.).¹⁷

Salientam-se as recomendações relativas à vertente do trabalho colaborativo e do desenvolvimento de projetos integradores como estratégia a seguir nos esforços partilhados na escola, na sua comunidade e demais parceiros no contributo à inclusão escolar. Como veremos no item seguinte, a problemática da inclusão escolar pode ser refletida em distintas abordagens conceptuais. Estas perspetivas estão focadas no enquadramento da presente pesquisa.

Da exclusão social à inclusão escolar

A noção de exclusão social implica em si mesma conceitos como segregação, marginalização, “guetos” que se associam à discriminação de raças, etnias ou a qualquer outra classificação diferencial que estratifica um determinado sistema social. Como refere Luís Duarte (2011), na sua abordagem à *“Marginalidade e Marginais”* na Idade Média, a Europa caminhou para os “guetos” a partir do século XIII. O concílio de 1215 revelou a obsessão segregacionista para evitar as misturas étnicas, determinando que os judeus e mouros fossem “compelidos a viver em bairros próprios, fechados, apartados da restante comunidade.” (Duarte, 2011, p.187). Como explica este autor, as causas da pobreza e exclusão foram debatidas na Idade Média e surpreendentemente até final do século XIX com uma “(...) quase total incapacidade para descortinar a raiz da pobreza nos mecanismos económicos, na estrutura de propriedade, nas relações sociais, no excesso

¹⁷ Informações disponíveis no sítio da DGIDC [Consult. 2012-01-09]. Disponível na www: <URL: <http://www.dgfdc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>>

de população; e como o preconceito e o medo ditam as reações sociais (...)”. (idem, p. 174)

No domínio da inclusão escolar, Ana Oliveira (2011) refere as importantes inovações educativas dos finais da Idade Média entre as quais a relevante “defesa da progressiva difusão da aprendizagem infantil da cultura letrada.” (Oliveira, 2011, p. 267). Sugeria-se então (embora nos meios sociais privilegiados) a generalização do ensino infantil através da frequência de uma escola ou de um preceptor privado.

Chegados ao séc. XXI, com a escola de “massas” onde todos têm lugar independentemente da sua origem social e cultural, Carla Figueiredo (2007) revela que o “todos” na prática tornou-se apenas “um”, isto é, “o grupo deixou de ser um conjunto de pessoas com identidade própria para se tornar uma entidade abstrata, normalizada, padronizada” (Figueiredo, 2007, p. 90)

Um projeto TEIP, conforme apreciado anteriormente, assenta em ações determinantes para a *igualdade de oportunidades*, numa escola que é *para todos*, e que se deve assumir assim, com uma crescente consciencialização nas representações que cada um realiza:

(...) Assim, quando se refere exclusão social, convém ter presente, ainda que implicitamente, que o seu oposto é designado por inclusão social, integração social ou até inserção social, o que implica, fundamentalmente, um exercício pleno da cidadania traduzido no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos que constituem parte integrante de uma sociedade. (*In* Infopédia, 2003-2012)¹⁸

Uma abordagem distinta e interessante é a perspetiva de colocar o foco da inclusão escolar e da exclusão social no ponto de vista do utente, de um aluno que não se sente integrado na sala de aula e excluído mesmo fora dela. Numa perspetiva que não considera os problemas do aluno relativamente à escola, mas em sentido inverso, os problemas da escola relativamente ao aluno. Uma perspetiva contrária apresentada por Canário, Alves e Rolo (2001, p.66), aplicando ao contexto escolar o “espírito alargado”

¹⁸ *Privação material*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-01-09]. Disponível na [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$privacao-material>](http://www.infopedia.pt/$privacao-material).

que Ferry (2009, p. 245) recomenda “O espírito alargado, ao colocar-se o mais possível no ponto de vista do outro, consegue contemplar o mundo como espectador interessado e benevolente. Aceitando descentrar a sua perspectiva inicial e arrancar-se ao círculo limitado do egocentrismo, (...)”

Este posicionamento altruísta deverá facilitar a educação inclusiva que, segundo Ainscow e Ferreira (2003) citados por Sanches e Teodoro (2007, p. 110) consiste em:

- «falar» em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adoptado pela Conferência Mundial em Educação para Todos, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem (...);
- reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não para aqueles que já possuem privilégios.

A educação inclusiva pretende a equidade educativa, em toda a sua amplitude, isto é, relativamente ao acesso, aos processos de aprendizagem e aos resultados. Assim, as práticas educativas devem promover a diferenciação pedagógica decorrente da implementação de estratégias diversificadas que permitem a integração do aluno.

Sanches e Teodoro (2007) sublinharam a importância de uma escola individualizar estratégias reclamadas pelos esforços de integração. Neste âmbito encaramos a seguir, modelos de diferenciação pedagógica.

Diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica na prática docente proporciona, na perspectiva de diversos autores, maior eficácia no ensino. As autoras Grave-Resendes e Soares (2002, p.20) defendem que se deve diferenciar porque “Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada

indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.”

Se se considerar a validade desta afirmação num contexto generalizado, na escola onde as assimetrias sociais, económicas e multiculturais se agudizam, a diferenciação pedagógica ganha maior relevância. A investigadora Matos (2010), citando Przesmycki (2004) e Meirieu (2006), salienta, na sua dissertação de doutoramento, que a diferenciação se realiza na interação de sujeitos heterogéneos pelo modo como cada um desenvolve o seu processo de aprendizagem numa mesma instituição/escola, acrescentando ainda que “Diferenciar a pedagogia é dar a alguém meios de se apropriar dos saberes respeitantes às suas necessidades específicas e acompanhamento ao mesmo tempo o melhor possível de aprendizagens significativas.”

A autora Diane Heacox (2009, p. 1) refere na sua nota introdutória que quando se diferencia o ensino, ocorre um ciclo contínuo nos processos de aprendizagem e avaliação, acrescentando que *“These components operate not as steps that we follow, but rather as a continuous cycle, each process informing the next.”*

Tendo por base que a finalidade do ensino é a aprendizagem do aluno, esta autora, sustenta que as práticas de diferenciação pedagógica devem observar a conceção do ciclo *Avaliação, Ensino e Aprendizagem* (fig.1), baseado nas necessidades dos alunos como meio para os aliciar na realização das suas aprendizagens.

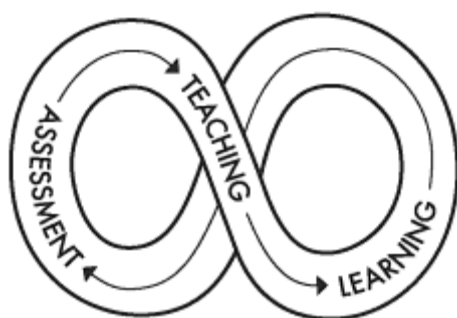


Figura 1 - Ciclo Avaliação, Ensino e Aprendizagem.
 Fonte: Heacox, D. (2009) *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis: free spirit PUBLISHING. p. 2.

O sucesso deste ciclo contínuo de aprendizagem e da diferenciação autêntica requer, no entender da autora, doze princípios a seguir e considerados críticos, entre os quais destacamos aqui os seguintes: a identificação dos objetivos de aprendizagem (o que

o estudante precisa de saber, compreender e ser capaz de fazer); a avaliação das práticas profissionais à luz das necessidades dos estudantes; a criação de planos de aprendizagem diferenciados e flexíveis; o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia do estudante e a “escolha” de oportunidades para a motivação dos estudantes (estes princípios serão revisitados no item que se segue, aquando da abordagem sobre a metodologia de projeto).

Próximo do ciclo contínuo de aprendizagem de Heacox (2009), cujo impulso assenta nas necessidades dos alunos, está Tomlinson (2008) quando defende uma pedagogia em que o conteúdo é diferenciado pela preparação de tarefas simultâneas ajustadas à “(...) resposta ao nível de preparação interesse e perfil de aprendizagem do aluno” (Tomlinson, 2008, p. 117). Acrescenta ainda que o planeamento do ensino diferenciado implica atender ao conteúdo (tema de aprendizagem), ao processo (o modo de assimilação) e ao produto (o modo como é evidenciada a aprendizagem). Em síntese, estas duas autoras, entre outros, reconhecem, na atualidade da ação educativa, a diferenciação pedagógica, com enfoque particular nos **processos**, nas **necessidades** e nos **interesses** dos alunos.

Na perspetiva de diferenciação inclusiva e igualdade de oportunidades na aprendizagem, Alonso, Gallego e Honey (1997, p.48), dedicados ao estudo dos *estilos de aprendizagem*, reconheceram neles várias características que não importa aqui pormenorizar e que tinham na sua base quatro estilos: (i) ativo; (ii) reflexivo; (iii) teórico e (iv) pragmático. Defendem estes investigadores que os alunos não aprendem todos da mesma forma, devido às “(...) marcas cognitivas, afectivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem.” Com igual enfoque em *estilos de aprendizagem*, em estudos recentes, Marie-Hélène Guay, investigadora e conselheira pedagógica¹⁹, defende na abordagem à diferenciação pedagógica, um ciclo de aprendizagem desenvolvido em colaboração pedagógica entre professores e técnicos parceiros, baseado em cinco fases sucessivas: (i) Avaliação diagnóstica; (ii) Definição da situação desejada; (iii) Planificação da ação; (iv) Ação e (v) Avaliação da ação. Esta

¹⁹ Marie-Hélène Guay como investigadora e conselheira pedagógica da comissão escolar de Trois-Laçs, Vaudreuil-Dorion, Québec, coordenou vários estudos de investigação-ação sobre a diferenciação pedagógica.

investigadora releva neste ciclo a identificação de *estilos de aprendizagem* para descobrir estratégias mais apropriadas ao modo individual de aprendizagem:

Après avoir étudié les caractéristique de ce type d'apprenants et découvert les stratégies les plus appropriées à leur façon d'apprendre, les enseignants élaborent avec l'aide de la conseillère pédagogique différents outils pour aider leurs élèves à se donner des méthodes de travail efficaces en contexte de projets interdisciplinaire (...). (Guay, Gagnon & Legault, 2007, p.37)

Acrescenta-se nesta perspetiva a implementação de estratégias consideradas eficazes em contexto de projetos interdisciplinares. O desempenho em articulação das equipas pedagógicas é relevado por inúmeros autores e deverá sempre assentar num desejo partilhado e no empenho coletivo em algo que se pretende num futuro mais ou menos próximo. Ora, decorre do desígnio desta afirmação o propósito de uma metodologia de projeto. Como referem Grave-Resendes e Soares (2002) “É evidente que toda a acção educativa pressupõe um projecto do professor” (p. 73).

Metodologia de projeto

O termo “projeto”²⁰ proveniente do latim *pro+jectare*, significa “lançar para a frente, atirar”. Projetar significa investigar um tema, um problema, uma situação com o objetivo de a conhecer e, se possível, apresentar interpretações e/ou soluções novas.

Na mesma linha de pensamento, a UNESCO realça o trabalho de Projeto, definindo-o como uma atividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Uma prática que implica a pesquisa, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção.

A metodologia de Projeto “(...) situa-se no campo das investigações qualitativas em Ciências da Educação, dentro do paradigma que, criticando a objectividade positivista

²⁰ *Projeto*. In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2011-10-07]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$projeto](http://www.infopedia.pt/$projeto)>.

e o reducionismo quantificador, procura apreender a especificidade do objecto de estudo.” (Santos, Leite & Malpique, 1991, p. 57)

A metodologia de projeto foi teorizada por William Kilpatrick (1918, nd) num artigo publicado²¹ em que o autor reconhece que *“The project method, in unifying students’ interests with action in the world and emphasizing ‘the hearty purposeful act’, provides one example of the way in which ‘education’ and ‘life’, knowing and doing, are continuous.”*

Esta metodologia implementada nas escolas americanas, há cerca de um século, por John Dewey, Ellsworth Collings e Kilpatrick, foi divulgada na Europa pelos fundadores da Escola Nova. Em Portugal, o Movimento da Escola Moderna, abordado com maior detalhe no item que se segue, deteve relevância no desenvolvimento e na prática do trabalho de projeto.

Em Portugal a metodologia de projeto foi dada a conhecer num seminário organizado no Porto, em fevereiro de 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso para a Formação de Formadores e pela Escola Superior de Estocolmo. Foram apresentados três conceitos: (i) Metodologia - considerada como uma ciência que estuda métodos de aquisição do conhecimento/ aplicação de um dado método; (ii) Trabalho - atividade manual ou intelectual executada pelo homem para produzir bens e/ou serviços e (iii) Projeto - consiste num plano com um conjunto descritivo de ações, instrumentos e componentes necessários à concretização de um produto, simples ou complexo.

As autoras Grave-Resendes e Soares (2002) consideram o trabalho de projeto *“(…) uma estratégia de diferenciação dos conteúdos, das aprendizagens, das actividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é no aprender, e não na lição do professor, isto é no ensinar”* (p. 72)

Em síntese, verifica-se consensual na literatura o entendimento de que a metodologia de projeto aproxima os alunos do mundo real, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz e tratando-se normalmente de projetos desenvolvidos em grupos. Os alunos têm condições para desenvolver competências que lhes permitem trabalhar, gerir conflitos e tomar decisões fundamentadas e discutidas no grupo.

²¹ Ver Kilpatrick, W. (1918). *The project method, Teachers college record* (New York), vol. XIX, no. 4,. September 1918, p. 319–35. Disponível em <URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/.../kilpatrick.PDF>

Trabalho de projeto, uma metodologia pedagógica desvirtuada

A abordagem à metodologia de projeto tem como objetivo assumido compreender, na revisão teórica, a relevância na atualidade, do trabalho de projeto no contexto educativo. Um modelo pedagógico inscreve-se “numa filosofia subjacente e num conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados esperados” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 47).

Para melhor contextualização, interessa uma breve referência à expressão *escola ativa*²² criada pelo pedagogo H. Marion, que desde 1888, recorreu ao método ativo centrado no interesse e motivação dos alunos e baseado na aprendizagem muito prática. O aluno na escola ativa era reconhecido como interveniente nas suas aprendizagens, rejeitando a perspetiva de aluno/agente passivo. Esta escola apostava na formação integral do indivíduo e na socialização cooperativa com responsabilidades no coletivo.

Com proximidade nestes propósitos, o movimento pedagógico designado por Escola Moderna, assinalou mudanças paradigmáticas assentes na democratização do ensino. Victor Acker (2000) dedicou os estudos à vida e obra de Célestin Freinet, fundador do *Movimento Escola Moderna* que, já na primeira metade do séc. XX, defendia a escola enquadrada na vida e no trabalho do povo, um modelo que tinha na base a assimilação do marxismo-leninismo e que lutava então contra o carácter de *classe* da escola, o seu *puritanismo pedagógico, abstrato, racional e humano*²³. Este modelo valorizava o trabalho prático e distanciava-se do que designavam então por *pedagogia tradicional* de método e ciência *escolástica*.

O Movimento da Escola Moderna em Portugal assentou segundo Grave-Resendes e Júlia Soares (2002), no exercício de cidadania democrática ativa, sendo considerado pelas autoras um modelo “sociocêntrico cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação.” (p. 47)

²² *Escola ativa*. In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2011-12-21]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$escola-ativa](http://www.infopedia.pt/$escola-ativa)>.

²³ Considerações expressas numa carta redigida por Freinet em junho de 1951, na defesa do modelo pedagógico do *Institi Coopératif de L'école Moderne*, integralmente transcrita na obra de Acker (2000, p.114)

Estes preceitos orientadores, em conjunto com os inúmeros autores que refletiram o alinhamento dessas práticas educativas, entre os quais Santos, Leite e Malpique (1991), Delors (1996) e Morin (1999), com base nos ideais construtivistas, viram-se substancialmente refletidos na reforma curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Registou-se então um esforço objetivo, efetivamente expresso no currículo com a criação das *Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares*. A dinâmica do trabalho de projeto e a teoria que lhe é subjacente ganham um espaço próprio. Implementa-se a metodologia centrada na resolução de problemas, com incidência no trabalho prático, em contexto de sala de aula ou fora dela e com enfoque na “articulação de saberes de diversas áreas curriculares”²⁴.

Em julho de 2008 fica plasmada no Despacho n.º 19 308/2008 de 21 de julho, a pretensa ineficácia²⁵ da prática docente, relativamente ao trabalho desenvolvido na área de projeto e que se expressa nos termos seguintes: “(...) importa ter presente alguns dos constrangimentos identificados, nomeadamente: (...) ii) A dificuldade na articulação do trabalho de professores das várias áreas curriculares, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, relativamente ao trabalho a desenvolver na área de projeto (...).”

Esta “*dificuldade na articulação*” sugere, por Despacho, a incapacidade daqueles professores para o cumprimento das finalidades da área de projeto e justifica a extinção da área de projeto dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos, confirmada com a revisão curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto.

O trabalho de projeto como fator de inclusão

Em contextos sociais, culturais e educativos assimétricos, o desenvolvimento da aprendizagem pela via do trabalho de projeto assume no planeamento, na cooperação entre pares, na articulação e integração do conhecimento, uma relevância particular no quadro das alternativas metodológicas. Afonso (1999), num comentário produzido no Encontro Nacional dos TEIP realizado em 1999, referiu a falta de imaginação, quer da

²⁴ Alínea a, do Artigo 5.º do Capítulo II do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

²⁵ Como referido no Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º1/2011 de 3 de janeiro, p.58.

administração educativa, como dos próprios atores no terreno, relativamente aos obstáculos “resultantes da rigidez organizacional, impeditiva da criação de estruturas maleáveis, indutoras de novos métodos de trabalho” (p. 208). Ainda sobre o contexto TEIP, Luísa Alonso (2000) constata a “dificuldade em mobilizar articulada e simultaneamente todos os participantes no projecto”, acrescentando ainda, que “a compreensão do sentido e significado da mudança pelos actores é algo lento e difícil de conseguir em simultaneidade, como o é conseguir uma cultura colaborativa” (Alonso, 2000, p. 200). Muitos são os autores cujos pensamentos confluem no destaque do trabalho colaborativo pela via do desenvolvimento de projetos. Cortesão, Leite e Pacheco (2002), Leite e Santos (2004), referem as potencialidades do trabalho de projeto, considerando essa metodologia transversal e pertinente em qualquer contexto educativo. Segundo estes autores, promove uma postura colaborativa, indispensável quer no contexto de sala de aula, quer fora da mesma, o que vem corroborar a nossa experiência em TEIP na concretização de uma efetiva inclusão.

Também Philippe Perrenoud (2002, p. 3) advoga que a abordagem de projeto na escola tem um propósito inclusivo ao

- “Evidenciar práticas sociais que credibilizem o sentido dos saberes e das aprendizagens escolares;
- Desenvolver a cooperação e inteligência coletiva;
- Ajudar cada aluno a ganhar confiança, reforçar a identidade pessoal e coletiva através do *empowerment*, de tomada de poder protagonista;
- Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer escolhas e de negociar”

O enquadramento TEIP constitui um contexto exigente, de maior desafio pedagógico. Equacionar, através do trabalho de projeto, as dinâmicas inclusivas, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem da autonomia, implica a perceção das especificidades do contexto onde o docente opera. Refere Seara e Silva (2009, p.144) que “É fundamental que os docentes estejam convictos da importância do seu papel na

promoção da igualdade e façam uso da autonomia de que dispõem para criar condições curriculares mais favoráveis para a aprendizagem de todas as crianças.”

Os alunos, quando conscientes das áreas nas quais as suas competências são mais eficazes, tratam-nas de um modo autónomo, como explica Perrenoud (2002), permitindo alterar as orientações do grupo e as regras do jogo no sentido das suas próprias preferências. Numa sociedade em que predomina a forma da ação coletiva, tanto a nível profissional como no domínio associativo, o trabalho de projeto na escola torna-se base essencial para formar cidadãos capazes de abordar a vida profissional e associativa de um modo eficaz, com auto-confiança e sentido crítico.

O trabalho de projeto é encarado como método de trabalho colaborativo, requer a participação de cada membro do grupo, a interação contínua, cujo objetivo é realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado, contribuindo para diminuir o isolamento, as assimetrias comunicacionais para aprender a viver com.

François Taddei²⁶ (2008), apelando à necessidade de reformar o sistema educativo, aprofunda a dinâmica colaborativa do projeto, defendendo três caminhos para essa reforma: (i) permitir aos alunos a interação com os professor para saber como encontrar informações, criticá-las e produzir novas; (ii) desenvolver a pedagogia de projeto e (iii) dar aos professores a possibilidade de inovarem a sua forma de ensinar.

A atitude colaborativa remete para a “lógica do terceiro incluído” recomendada pela metodologia transdisciplinar (referenciada no item que se segue) e para a noção de “espírito alargado” apresentada por Luc Ferry (2009), e que pode constituir-se condicionante na cooperação. Neste alinhamento teórico, recupera-se o que Daniel Goleman (2009) refere como “a arte de persuadir as pessoas a trabalharem para um objetivo comum” (p. 171). Na sequência dos preceitos sobre os benefícios do trabalho colaborativo, este autor indica algumas vantagens no trabalho versado nas competências emocionais básicas tais como: “sintonizar-se com os sentimentos dos outros, ser capaz de resolver desacordos de modo a que não degenerem em discussões, ter a capacidade de entrar em estado de fluxo enquanto se faz o seu trabalho. (idem, p. 171)

²⁶ François Taddei é cientista investigador em biologia de sistemas no *Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI), U1001 INSERM, Faculté Paris descartes site Cochin*. Sobre a metodologia de projeto tem desenvolvido várias comunicações em contextos diversos, tais como “**Réformer le système éducatif avant 2025**” (2008) disponível na WWW. <URL :http://www.dailymotion.com/video/x7m8ld_reformer-le-systeme-educatif-avant_news>

Na fundamentação teórica apresentada, julga-se defendida a convergência entre a prática do trabalho de projeto e a metodologia colaborativa. Esta prática, sendo integrada, constitui um recurso estratégico educativo relevante, uma mais-valia para alunos e professores, no combate à exclusão social e educativa.

Transdisciplinaridade: delimitação do conceito

O âmbito da transdisciplinaridade que importa neste estudo encerra a vertente transversal curricular do ensino básico, a “busca de um denominador comum presente quer nos saberes adquiridos para lá das disciplinas e áreas, quer nas actividades cognitivas de aprendizagem” (Pacheco, 2008, p. 17).

Na nota introdutória da obra *Educação e Transdisciplinaridade II*, (Coll et al., 2002, p. 9), Melo, Barros e Sommerman, coordenadores do CETRANS²⁷ definem transdisciplinaridade como sendo

(...) uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo.

No sistema escolar português a transdisciplinaridade decorre da noção de competência, introduzida pela primeira vez no currículo com o Decreto-Lei n.º 6/2001. Este normativo assume a “competência” numa perspetiva de formação para a vida. Como salienta José Augusto Pacheco (2008, p.17), “a competência faz parte dos alicerces do edifício curricular nacional, pelo menos a dois níveis: competências metodológicas (transversais), competências funcionais (comportamentais).”

Surge no currículo a perspetiva transdisciplinaridade, com enfoque numa conceção que visa a aprendizagem global, associada à nuclearização de saberes pela via das competências metodológicas, apresentadas no perfil de competências gerais para o

²⁷ Centro de Educação Transdisciplinares criado em 1998 - Consolida múltiplas ações educacionais no âmbito da pesquisa, formação e prática reflexiva sobre a epistemologia, a metodologia e a ontologia transdisciplinar.

ensino básico. O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001)²⁸ do Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, refere na sua nota introdutória:

(...) deve sublinhar-se que faz parte integrante do currículo a abordagem de *temas transversais* às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar, em particular, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal (...). Outros temas transversais, cuja relevância seja identificada pela escola no início ou num dado momento do desenvolvimento dos projectos curriculares(...). (ME/DEB, 2001, pp. 9-10)

Decorrente destas orientações curriculares, a transdisciplinaridade/transversalidade curricular tem sido explorada, ou pelo menos recomendada, desde a última década (2001-2011), pela integração no currículo de temas alheios aos programas das disciplinas ou áreas disciplinares. Estes temas foram pormenorizadamente discriminados nas onze alíneas do ponto 10 do Despacho n.º 19 308/2008 de 21 de julho.

Face à recente decisão do MEC em suspender o documento orientador que versava sobre as competências e domínios transversais das aprendizagens, bem como a decisão de eliminar as áreas curriculares não disciplinares - área de projeto - que visava particularmente a articulação transversal, resta refletir sobre a resposta adequada das políticas educativas.

Transdisciplinaridade *versus* disciplinarização

A complexidade das transformações resultantes das políticas educativas e consequentes revisões curriculares ocorridas nos últimos vinte e cinco anos encontra-se na base da revisão de literatura realizada. Sobre o tema deste item, tem-se em conta a

²⁸ Documento atualmente suspenso pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

posição do Ministério da Educação e Ciência (MEC), que assume a *excessiva disciplinarização da função docente*²⁹, bem como a crítica à “dispersão curricular”³⁰, com as quais, entre outros aspetos, se fundamenta a reorganização curricular em curso.

A transdisciplinaridade surge neste âmbito como um conceito cuja fundamentação teórica apresenta profícuas reflexões, sobre o constrangimento da *excessiva fragmentação disciplinar*. Neste sentido, entendeu-se relevante abordar alguns conceitos cujo enquadramento histórico, sendo breve, se considera essencial para a devida contextualização.

A disciplinarização emerge do pensamento de Comte, do valor prestado à disciplina, hierarquia e ciência na escola positivista, na corrente filosófica tendente à reorganização do conhecimento. Refere a autora Maurina Silva (2006) na resenha sobre a obra de Sommerman (2006, p.3) que o nascimento da era moderna inicia-se a partir do séc. XVII, com as metodologias científicas e é aprofundado no XIX com Auguste Comte ao estabelecer uma nova estrutura hierárquica para a organização dos saberes.

O cerne da noção de “*aprofundamento*” da “*disciplinarização*” é evidenciada na Declaração de Veneza³¹, produzida na década de oitenta, que salientava então a “*urgência*” na “*troca dinâmica entre as ciências*” no âmbito do debate sobre transdisciplinaridade e fragmentação disciplinar. Salienta-se o item três desta Declaração:

Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências "exatas", as ciências "humanas", a arte e a tradição (...). O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época. (Declaração de Veneza, 1986)

²⁹ Expressa no Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho.

³⁰ Expressão recorrente no atual discurso da política educativa e evocada no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto.

³¹ A Declaração de Veneza resultou do Colóquio “*A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento*”, organizado pela UNESCO e realizado na Itália, em Veneza, de 3 a 7 de março de 1986.

No mesmo alinhamento, revela o ponto cinco do *Comunicado final do Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares par o século XXI*³² realizado em 1991, que a especialização crescente conduziu à separação da ciência e da culturas. Este comunicado cujos principais entusiastas, foram René Berger, Michel Cazenave, Roberto Juarroz, Lima de Freitas e Bassarab Nicolescu, apresenta a transdisciplinaridade como meio para recompor a unidade da cultura com sentido inerente à vida.

O *Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*, organizado pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares, com a parceria da UNESCO, ocorrido em Portugal no ano de 1994, produziu a *Carta da Transdisciplinaridade*³³ que, subscrita por Lima de Freitas, Edgar Morin e Bassarab Nicolescu, argumenta a complementaridade da abordagem transdisciplinar face à disciplinarização:

(...) Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (...) Artigo 5: A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

(Carta da Transdisciplinaridade, 1994, pp. 2-3)

O Projeto CIRET-UNESCO, *Evolução transdisciplinar da Universidade*³⁴ sublinha a “unidade do conhecimento” na conceptualização transdisciplinar cuja finalidade é a compreensão do mundo atual.

³² Comunicado Final do *Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI* realizado em Paris, no ano de 1991 e dirigido pelo Comité de Redação, Comitê de redação: Rene Berger, Michel Cazenave, Roberto Juarroz, Lima de Freitas e Basarab Nicolescu.

³³ A *Carta da Transdisciplinaridade* foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, a 6 de novembro de 1994 dirigido pelo Comité de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

³⁴ Projeto estratégico *A Evolução Transdisciplinar na Universidade* organizado pelo CIRET- *Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires*, em colaboração com a UNESCO, apresentado na Suíça em maio de 1997.

Por sua vez, o Boletim Inverno 2011³⁵ da *CENTRANS*³⁶, citando Carlos Leite (2008) do *Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares*, apresenta relações conceptuais que procuram esclarecer o âmbito da transdisciplinaridade:

Se compreendermos *instrução* como informação; *ensino/aprendizagem* como aquisição de saberes; *educação* como valores, consciência, autonomia; *formação/aprendência* como sabedoria – no sentido de articular a vida interior e exterior a partir da realidade macro-física até às dimensões do intangível, do inominável – podemos dizer que a transdisciplinaridade se inscreve no âmbito da formação, se assim concebida. (Boletim Interativo, n.º 10 Inverno, 2011 CETRANS)

Orientações educacionais transdisciplinares

Como refere Américo Sommerman (2006), a transdisciplinaridade no ensino ganha relevância, embora refira que o conceito se confunde na “valsa” dos prefixos, “trans”, “multi”, “pluri” e “inter”. Para este autor, a polissemia surge em vários autores e pronuncia a emergência da reorganização dos saberes, no sentido do estabelecimento de um novo diálogo entre eles. Sommerman (Idem), em confronto com a disciplinarização, reformula concepções e cria, a partir de Nicolescu, Le Moigne, Piaget, Gusdorf e Pineau, tipos e graus de inter e transdisciplinaridade que, neste trabalho, dado a sua limitação física, não é possível abordar. Descreve-se, no entanto, algumas noções que o autor refere na sua obra: interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar; interdisciplinaridade forte; interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar; transdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar; transdisciplinaridade de tipo interdisciplinar e transdisciplinaridade forte.

O *Segundo Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*³⁷ (2005) deixou expresso na sua mensagem três eixos transdisciplinares conforme tabela abaixo:

³⁵ Boletim Interativo, n.º 10 Inverno 2011 do Centro de Educação Transdisciplinar disponível em [www. <URL: http://www.cetrans.com.br/boletim/10/>](http://www.cetrans.com.br/boletim/10/)

³⁶ **O Centro de Educação Transdisciplinar - CETRANS** é um centro de educação e referência transdisciplinar criado em 1998 que tem sua trajetória consolidada através de múltiplas ações educacionais realizadas por seus membros nacionais e internacionais. Sua finalidade é desenvolver atividades de pesquisa, diálogo e prática reflexiva sobre a epistemologia transdisciplinar.

Tabela 2 - Três eixos transdisciplinares

Eixos	Descrição
I - Atitude Transdisciplinar	Busca a compreensão da complexidade do nosso universo, da complexidade das relações entre sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, a fim de recuperar os sentidos da relação enigmática do ser humano com a Realidade – aquilo que pode ser concebido pela consciência humana – e o Real – como referência absoluta e sempre velada. Para isso, propõe a articulação dos saberes das ciências, das artes, da filosofia, das tradições sapienciais e da experiência, que são diferentes modos de percepção e descrição da Realidade e da relação entre a Realidade e o Real.
II - Pesquisa Transdisciplinar	Pressupõe uma pluralidade epistemológica. Requer a integração de processos dialéticos e dialógicos que emergem da pesquisa e mantém o conhecimento como sistema aberto.
III - Ação Transdisciplinar	Propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-formação), consigo mesmo (autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e o não formal. Procura uma mediação dos conflitos que emergem no contexto local e global, visando a paz e a colaboração entre as pessoas e entre as culturas, mas sem desconsiderar os contraditórios e a valorização de sua expressão.

Fonte: Comité Editorial constituído por Sommerman, Mello e Barros (2005, ¶16)³⁸

Américo Sommerman (2006) realça os *três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar*: (i) a Complexidade; (ii) a Lógica do Terceiro Incluído e (iii) os Diferentes Níveis de Realidade. Silva (idem) salienta ainda, os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na educação: (i) a *educação intercultural e transcultural*; (ii) o *diálogo entre arte e ciência*; (iii) a *educação inter-religiosa e transreligiosa*; (iv) a *integração da revolução informática na educação*; (v) a *educação transpolítica*; (vi) a *educação*

³⁷ Segundo Congresso Mundial da Transdisciplinaridade realizado no Brasil, na Vila Velha e Vitória, Espírito Santo em setembro de 2005 cuja mensagem adotada pelos participantes, disponível em <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/MENSAGEM_VILA_VELHA_VITORIA_2005.pdf>

³⁸ Comité Editorial da Mensagem de Vila Velha/Vitória – II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade.

transdisciplinar e (vii) a *relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições e sua metodologia subjacente*". (Sommerman, 2006, p.50)

Pretende-se com as referências utilizadas evidenciar relações coerentes nos fundamentos teóricos apresentados, que permitam conduzir de forma sequenciada as abordagens visadas nesta revisão da literatura. Neste sentido, e na sequência do potencial transdisciplinar reconhecido, considera-se no item seguinte a transversalidade da educação artística, particularmente na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, não apenas na abrangência curricular, mas na raiz da sua conceção, como área disciplinar unificadora do saber teórico-prático relevante no currículo.

Ciências e Artes: antagonismo artificial

A expressão "disciplinas estruturantes" tem sido referida de forma recorrente em diferentes contextos de debate público e particularmente no atual discurso político. A expressão surge nos diversos documentos, formais e informais, que versam sobre a orientação educativa, inclusive no recente Decreto-Lei³⁹ que efetivou a última revisão, embora preliminar⁴⁰, no desenho curricular dos 2.º e 3.º ciclos.

Ana Melo (2012) numa comunicação⁴¹ a propósito da revisão curricular proposta pelo Ministério da Educação e Ciência, em discussão pública nos meses de dezembro e janeiro últimos, referia

A ideia de categorizar as disciplinas pelo grau de importância que estas possam ter na vida dos seus alunos é, no mínimo, inapropriada. A denominação utilizada para a justificação da sobrevalorização de umas disciplinas relativamente a outras, referenciando-as de "disciplinas fundamentais", "estruturantes", "centrais" ou "essenciais", mostra-se a nosso ver desajustada e infundamentada a nível

³⁹ Leia-se o exórdio do Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto.

⁴⁰ Refere-se no Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto que as alterações introduzidas são "ajustamentos" de uma alteração curricular "mais profunda que urge fazer".

⁴¹ Comunicação pessoal "*Da proposta base de revisão curricular: pela importância da disciplina de Educação Visual e Tecnológica*" apresentada no *Encontro Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica* (APEVT) realizado em Aveiro a 7, de janeiro 2012.

pedagógico e científico. Todos os conhecimentos, em todas as áreas, num ensino que se pretende global e transdisciplinar, contribuem para uma formação integrada e consentânea do indivíduo na sociedade. Este paradoxo classificativo disciplinar desvaloriza manifestamente o valor intrínseco da educação artística relativamente aos ditos saberes sábios. (Melo, 2012, p.5)

A visão piramidal do conhecimento subjacente à expressão “disciplinas estruturantes” reforça, pela hierarquia do saber, a fragmentação disciplinar. Esta perspetiva merece a maiêutica que se cultiva na arte do questionamento, caberá pois, compreender a expectativa de quem interpreta como *estruturante* um determinado fragmento do saber. Essa lógica de raciocínio colide com os preceitos já abordados no presente capítulo, nomeadamente, aqueles que sustentam a diferenciação pedagógica, a metodologia de projeto e particularmente a transdisciplinaridade. Os fundamentos desta última assentam nas restrições da hierarquização dos saberes do pensamento clássico, onde cada disciplina afirma a sua pertinência como inesgotável. Tal é referido por Basarab Nicolescu (1997, 2001), Presidente do projeto CIRET-UNESCO, que contrapõem este pensamento clássico, disciplinar, com a perspetiva transdisciplinar que encara o campo de aplicação do pensamento hierarquizado restrito.

Por outro lado, a dimensão social dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, sobre o qual versa esta pesquisa, deve relevar na assunção de hierarquias disciplinares, nomeadamente, se confrontados os objetivos “prioritários” de projetos educativos em contextos desfavorecidos⁴². Paulo Freire (1997) refere que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (p.15). Neste pensamento, estão implícitos propósitos da transdisciplinaridade - o reconhecimento da interdependência dos diversos aspetos da realidade - que se remete para o primeiro *eixo básico da evolução transdisciplinar na educação* - a *educação intercultural e transcultural* já referida neste capítulo. Este eixo atende as especificidades dos contextos educativos. O segundo *eixo básico* transdisciplinar na educação - o *diálogo entre arte e ciência* – importa para compreender a relevância da educação artística na

⁴² Lembramos por exemplo objetivos referentes ao combate do abandono escolar e a expressões como “dispersão curricular” mencionadas pelo MEC.

generalidade e da Educação Visual e Tecnológica no currículo em particular. Esta segunda orientação tem por objeto considerar o diálogo entre arte e ciência, um dos maiores eixos de uma educação inovadora.

Cerca de duas décadas volvidas, a “*nova educação*”, evocada no apelo à educação transdisciplinar, continua deficitária em virtude da sua prescrição na atualidade.⁴³ A “*cultura artificialmente antagónica*” parece persistir, pelo menos em parte, na medida em que se observam assumidas categorias de valoração nos domínios de aprendizagem. Categorias generalizadas a um modelo educativo, insensível às variáveis que se impõem com independência sobre as políticas educativas. Variáveis quão estruturantes, sublinhamos, inerentes às especificidades dos contextos, cuja importância é reconhecida e se evidencia, por exemplo, pelo conceito subjacente à “*territorialização educativa*”.

Com base nestes pressupostos, está refletida a crítica contundente de Ken Robinson (2010; 2011) relativa à necessidade de mudanças educacionais, face a três características dos sistemas educativos:

Em primeiro lugar, existe uma preocupação com determinados tipos de competências académicas (...). Mas os sistemas educativos tendem a centrar-se em certos tipos de análise crítica e raciocínio, nomeadamente em palavras e números. Por mais fundamentais que essas competências sejam, a inteligência humana não se reduz a elas. (...) A segunda característica é a hierarquia das disciplinas. No topo da hierarquia encontram-se as competências ligadas à matemática, ciências e línguas. No centro, os estudos humanísticos. Na base as artes. (...) A terceira característica é a crescente valorização de certos tipos de avaliação (...) intensamente pressionadas a obterem resultados cada vez melhores numa série restrita de testes estandardizados. (Robinson, 2010, p. 25)

Na tese deste autor, “A criatividade é a imaginação aplicada” (p.73), o desenvolvimento da imaginação e da criatividade são basilares de “todas as proezas humanas” (p.65) e considera-as tão importantes como a alfabetização, pelo que, no seu entender, deveriam ser tratada com o mesmo *status*. Também Patrick Paul (2002) nas

⁴³ Considere-se como referências os inúmeros pedagogos, investigadores, autores ou subscritores do trabalho realizado no Centro Internacional de Pesquisa e Estudos transdisciplinares.

considerações sobre a *imaginação como objeto do conhecimento*, salienta a percepção depreciativa acerca do conceito do imaginário

Se até o século XVI ela era uma ferramenta do conhecimento que funcionava baseando-se no Princípio da semelhança, a partir do século XVII transformou-se, segundo M. Foucault, na expressão da loucura, da fantasia e da ilusão. Esta contradição sobrevive ainda hoje, pois o conceito do imaginário é valorizado nas sociedades não ocidentais, enquanto é desvalorizado na nossa (...) Aliás no seio da atividade científica, a imaginação, embora fazendo parte integrante da pesquisa, vê seu campo de aplicação depreciado em proveito exclusivo da racionalidade. (Paul, 2002, p.123)

Reconhece por outro lado, neste contexto, Ken Robinson (2011), as condicionantes impostas pelas características da sociedade atual, (...) *Given the speed of change, governments and businesses throughout the world recognise that education and training are the keys to the future, and they emphasize the vital need to develop powers of creativity and innovation*” (Robinson, 2011, p.6). Com base nestas perspetivas, Ken Robinson (2010) refere que as escolas não preparam para errar, “estigmatizam” o erro, restringindo assim, a capacidade criativa dos alunos. Sublinha o autor, “(...) se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original.” (Robinson, 2010, p.27) e acrescenta ainda que o “sistema educativo seca-lhes sistematicamente a criatividade” (Idem, p.28). Assume que as escolas públicas “foram criadas à imagem do industrialismo” (Ibidem, p.219), sendo que, o sucesso do aluno é baseado na habilidade académica, formatada para suprir as necessidades das economias industriais

I believe that there is a similar calamity in our use of human resources. In the interests of the industrial economies we have subjected generations of people to narrow forms of education that have marginalized some of their most important talents and qualities. (Robinson, 2011, p.285)

Nesta referência, à marginalização de talentos e qualidades, está subjacente a importância da educação artística, como um espaço pedagógico cujo encontro com

diferentes formas de expressão, não apenas possibilite mas estimule “talentos e qualidades”. A ideia central na tese de Robinson (2010) reside na defesa do que designa por “*Elemento*”, o autor refere acreditar “(...) firmemente que ao encontrar o nosso Elemento, adquirimos potencial para alcançar maiores proezas e uma maior realização pessoal (...). Para podermos entrar no nosso Elemento, temos necessariamente de descobrir os nossos talentos e paixões”. (Robinson, 2010, p.21)

Robert e Michele Root-Bernstein (2001) argumentam a importância do desenvolvimento da criatividade no sistema educativo baseado em treze “ferramentas” subjacentes à criatividade e que permitem compreender a natureza do pensamento criativo. Estes autores salientam a necessidade de implementar no sistema educativo o “treino” dessas ferramentas, referindo que

Our education system is the embodiment of our cognitive and creative understanding of ourselves, if we fail to understand creative thinking, we cannot hope to have an education system that will produce creative individuals. Conversely, a society that understands the nature of creative will be able to foster it in the classroom. Indeed, we intend that these tools be used to cultivate imagination along with intellect, to reintegrate knowledge of mind with knowledge of body, to reveal in glorious detail the ways in which artist, scientists, dancers, engineers, musicians, and inventors think and create, so that the most unexpected surprise may illuminate all our lives.” (p.29)

Surpresas inesperadas, reveladoras de talentos e paixões que devem ser despertados, cujas mais-valias beneficiam a cultura científica e a cultura artística num diálogo que se pretende sem tensões ou preconceitos. Esta abordagem está subjacente à perspetiva defendida por Mark Batey⁴⁴ (2012) no seu artigo “Creativity is the Key Skill for the 21st Century”⁴⁵, onde se refere a centralidade da criatividade nas organizações face aos desafios e incertezas da era moderna

⁴⁴ Mark Batey é presidente do grupo de trabalho de pesquisa em Psicometria na *Manchester Business School, UK* e Diretor da *E-METRIX* que publica a *Creative DiagnosticTool ME*

⁴⁵ Artigo disponível na [www. <URL: http://www.creativitypost.com/business/creativity_is_the_key_skill_for_the_21st_century>](http://www.creativitypost.com/business/creativity_is_the_key_skill_for_the_21st_century) acedido em 28/03/2012.

Against a backdrop of uncertainty, economic turmoil and unprecedented change a new picture is emerging of the skills and traits for success (and perhaps even simply survival) in the modern era. At the heart of this essential skillset for the future lies... creativity. (Batey, 2012, nd)

Também Michele Root-Bernstein (2010) salientou na sua comunicação apresentada na Segunda Conferência Mundial sobre Educação Artística⁴⁶, a importância e abrangências das artes na atualidade, reforçando as ligações entre arte e ciência

(...) we would like to make clear that we recognize the value of arts in and of themselves, but insist that they have an additional utility. That utility makes them indispensable for economic and intellectual, as well as cultural and personal, reasons. (...) we firmly believe that every connection we make between art and science, art and imagination, art and creativity holds for everyone at every level of ability. Third, while many of our examples come from the European-American tradition, we are quite certain that the patterns we describe apply worldwide. The arts have always been and will always be at the center of creative practice in every discipline in every culture. (Root-Bernstein, 2010, p. 2)

Paralelamente à defesa da relação artística com as ciências e com as culturas, Irwing e Batey (2011) na sua crítica sobre concepções redutoras quanto à criativa, reforçam a capacidade do seu desenvolvimento como se observa na afirmação “*A common myth is that only some people are creative; everyone has an innate creative capacity and this can be assessed, trained and developed.*” (p.3).

Fundamentos transdisciplinares na criação da Educação Visual e Tecnológica

Face à revisão curricular que se assevera, embora ainda não formalizada em normativo legal, importa para a melhor contextualização da problemática deste estudo,

⁴⁶ Iniciativa conjunta do Ministério da Cultura, Desportos e Turismo da Coreia e da UNESCO, decorrida em Seul, de 25 a 28 de maio de 2010, cujo objetivo visava a avaliação da implementação do “Roteiro para a Educação Artística” estabelecida na primeira Conferência Mundial que teve lugar em Portugal, em março de 2006.

proceder a uma breve conceptualização teórica subjacente à criação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica surge na sequência da reestruturação curricular⁴⁷ do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, conforme plasmado no mapa número dois do plano curricular do 2.º ciclo do ensino básico. Num esforço que na atualidade se diria de combate à “dispersão curricular”⁴⁸, essa reforma curricular extingue as disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais e substitui-as por uma disciplina inovadora de natureza transdisciplinar. Referem Silva e Porfírio (2004), que essa natureza transdisciplinar ultrapassa a construção curricular integradora da mera “adição” daqueles dois componentes disciplinares, para constituir uma abordagem conceptual aglutinadora de aprendizagens contextualizadas na escola e na sua comunidade. Acrescenta António Ribeiro (1993, p. 53) que a

(...) formação cultural, científica e tecnológica de base não pode limitar-se a ser uma iniciação a várias disciplinas do universo do conhecimento humano. O entendimento de relações transdisciplinares ou de elos de ligação entre as disciplinas deve conduzir ao tratamento de problemas que requerem essa interdisciplinaridade.

Os fundamentos da transdisciplinaridade na criação da EVT surgem expressos no seu programa curricular⁴⁹, ainda em vigor, e assentam na “nova” abordagem educativa transdisciplinar implícita na articulação dos *aspectos* observados além da fronteira disciplinar, e na *intersecção* dos dois campos da atividade humana:

“(...) articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia. E da estética através de um processo integrado em que a reflexão sobre as operações dos fenómenos são motores da criatividade.(...) numa

⁴⁷ Prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 14/86 de 14 de Outubro).

⁴⁸ Expressão evocada, como já referido antes, no atual discurso das políticas educativas (cf. Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto).

⁴⁹ Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2ª. série, n.º. 188, de 17 de agosto.

perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana” (ME, 1991, p.195)

Sobre esta *nova* realidade disciplinar, Carlos Gomes (2004) considera a EVT o último elo de uma evolução histórica das Artes e Ofícios como disciplinas curriculares no ensino básico. No entanto, no entender deste autor, o alcance transdisciplinar consubstanciado nas três componentes dominantes – estética, técnica, científica – da EVT parece uma reorganização curricular de pendor interdisciplinar de matérias com possíveis afinidades.

Neste contexto, importa referenciar as contradições no plano conceptual do currículo relativamente ao programa de Educação Visual e Tecnológica/Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem e ao documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*⁵⁰. Se o primeiro tem na base da sua conceção os pressupostos da integração curricular que, como refere Carlos Gomes (2006), assenta nas influências da psicologia sobre a percepção, Gestaltismo e dos estudos de Piaget, bem como das Orientações Curriculares baseadas no princípio de que a arte é inata no ser humano; no segundo documento, está implícita a fragmentação disciplinar da EVT na sua abordagem às *Competências Essenciais* interpretadas de forma independente com as “*Competências Específicas da Educação visual*” (p.155) no âmbito abrangente da “*Educação Artística*” e as “*Competências Específicas da Educação Tecnológica*” (p.191).

No atual panorama curricular do 2.º ciclo, a operacionalização da educação integrada e transdisciplinar da dimensão Visual e Tecnológica, é defendida por Melo (2012, p.2), na medida em que “(...) ao situar-se na interceção destes dois campos da atividade humana, favorece o desenvolvimento da sensibilidade do pensamento crítico e criativo, da exploração integrada de novos valores humanos, (...).”

⁵⁰ Aprovado em setembro de 2001 e suspenso pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, por não ser “suficientemente claro nas recomendações que insere”. Curiosamente o Ministério da Educação e Ciência suspende o único documento que embora focasse as aprendizagens por competências, referenciava separadas, Educação Visual e Educação Tecnológica, tal como é proposto para a reorganização curricular em curso.

Na mesma linha de pensamento, Tornero (2007) refere que se deve promover o estabelecimento de novas conexões entre os conteúdos explorados em que, “O ensino e a educação devem transformar-se numa dupla dimensão: intelectual e prática” (p.43). Este autor defende esta consciencialização para o desenvolvimento curricular generalizado, no entanto, dir-se-ia “estruturante”, na educação artística e particularmente na EVT, dada a raiz transversal dos fundamentos e pressupostos teóricos, subjacentes à criação dessa área disciplinar já abordados neste capítulo.

Educação Artística na escola inclusiva

O contributo da educação artística no olhar crítico sobre as realidades sociais, do passado e do presente, é indiscutível e permanece reforçado quando assumida a educação estética, a criatividade, a exploração de técnicas e a Arte, como veículos mobilizadores do entendimento do mundo tal como é percecionado. Ana Mae Barbosa (2005, p.12) salienta as orientações metodológicas da educação artística, das últimas décadas, no sentido em que considera “ (...)a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem.”

Subjacente a esta noção da arte para além da expressão, surge a relevância do conceito de “Cultura Visual”⁵¹ que assenta na linguagem das perceções, da dimensão crítica e questionadora. Como refere Berger (1972, p. 9), sobre as relações entre as coisas que vemos e nós próprios, “*We never look at just one thing; we are always looking at the relation between things and ourselves. Our vision is continually active, continually moving (...)*”.

Este conceito, sendo abrangente, atende ao impacto das formas visuais - das artísticas e das não-artísticas - sobre quem as observa, cujas “leituras” implica meios capazes de as realizar. No propósito da formação integral do indivíduo pela educação estética ou artística, destacam-se neste estudo autores como, Friedrich Schiller, Herbert Read, Elliot Eisner, Arno Stern, entre muitos outros.

⁵¹ Entre diversos autores salienta-se John Berger, cuja publicação “*Ways of Seeing*”, em 1972 é considerada um dos primeiros trabalhos de referência na *Cultura Visual*.

Alberto Sousa (2003), na sua abordagem sobre a arte, defende a educação artística como base metodológica de ensino e aprendizagem, considerando-a “mais eficaz para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social” (p.30). Sousa assinala a “elevação espiritual” da educação estética de Schiller⁵², cujo entendimento do potencial libertador do homem pela arte, justificava-a como metodologia educativa.

Neste sentido pedagógico, Elliot Eisner (1972) debruça-se sobre a complexidade da aprendizagem artística e das condições em que ela decorre, defendia este autor que estas aprendizagens deveriam versar, para além dos aspetos produtivos da arte, sobre os aspetos culturais e da crítica. Eisner (2005, p.84), salienta que para “a experiência ter valor e significado educacional, o indivíduo deve experimentar, desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo”. Se Eisner justifica assim o desenvolvimento individual, alicerçado na arte-educação, Herbert Read (1986) defende que as artes propiciam “uma base de maior confiança para enfrentar as dificuldades das relações sociais” (p.79), sublinha a expressão “ordem visual”, como “preliminar à apreensão racional” (p.152). O propósito da educação pela arte, segundo este autor, assenta na educação para os valores, para a ordem universal, refere na sua argumentação que

A arte é a domesticação dos instintos (...) sobrepor o instinto de ordem aos instintos predadores – esse é o propósito da educação, mais particularmente da educação pela arte. A ordem é universal – a arte é única: uma educação universal pela arte é a base para a ordem universal na sociedade. (Read, 1986, p.155)

Na obra “Educação pela Arte”⁵³, Herbert Read (2001) relevou a tese formulada desde Platão, sobre as finalidades comuns à arte e à educação, relativamente aos valores do belo e do bem, da formação individual e social. Read sublinhava nas atividades de expressão artística, o carácter decisivo da imaginação, espontaneidade e sensibilidade no

⁵² Friedrich Schiller foi um dos seguidores de Platão na defesa da educação estética no século XVIII, destacam-se as suas *Cartas sobre educação estética do homem* (1795).

⁵³ Obra de Herbert Read cujo título original *Education Through Art* foi publicada em 1943.

desenvolvimento harmonioso da personalidade. Estes eram considerados pelo autor, fatores importantes na construção dos estádios psicológicos⁵⁴ das crianças. Relativamente à progressão por etapas da expressão artística infantil⁵⁵, Mary Mayesky (2009) salienta ainda o “*Creative and Mental Growth*” (p.208) conceptualizado por Viktor Lowenfeld, cujo trabalho pedagógico no domínio do ensino artístico foi marcante⁵⁶ e que dispensamos aqui aprofundar.

Arno Stern (1974), no mesmo alinhamento teórico afirmava também na educação, a relevância da criatividade para o desenvolvimento da aquisição progressiva da autonomia individual. Este autor sublinhava que com a educação criativa se poderia “favorecer a eclosão de valores pessoais” (p. 7).

Se o que aqui foi constatado pretendia, numa análise generalizada, argumentar fundamentos do papel da educação artística na educação para os valores, essa análise, serve em particular, as práticas pedagógicas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT). O programa curricular dessa área disciplinar salienta o seu contributo para no “**plano da formação social**, a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente (...)” (ME, 1991, p.196). Esta abordagem à educação para os valores está evidenciada no dizer de Manuel Porfírio (2000, p. 5) ao evidenciar que “A disciplina de EVT orienta-se, isto é, na sua acção educativa, para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.”

Vemos justificado, na raiz da conceção desta disciplina, o intento pedagógico convergente com a conceção de escola que Augusto Cury (2011) reclama quando refere que “As escolas de inteligência educam a emoção, o intelecto, a sensibilidade, o imaginário a as habilidades que financiam a excelência da socialização” (p.67). Por sua vez este mote, o da “excelência da socialização”, remete para o item que a seguir se prospectiva.

⁵⁴ Tais como os sete estádios definidos por Cyril Burt citados por Read (2001, pp. 130-132).

⁵⁵ Mary Mayesky (2009) apresenta na obra *Creative Activities for Young Children*, os seis estádios de desenvolvimento expressivo defendidos por Lowenfeld

⁵⁶ A autora destaca a publicação LOWENFELD, V. e BRITAIN, W. Lambert ([1947] 1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Educação Visual e Tecnológica na escola inclusiva

Na perspetiva de uma escola inclusiva, de um contexto educativo prioritário, os fatores de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem relevam de significado. Segundo Macedo (2005) referenciado por Rosana Gessinger (2008, p.51) “a proposta da escola inclusiva não é incluir uma minoria até então excluída, mas transformar a escola para que ela possa aceder a maioria dos alunos, que se encontra atualmente excluída”. Subentende-se na expressão “maioria de alunos” uma referência abrangente a barreiras na construção do conhecimento. A autora salienta que uma escola aberta às diferenças beneficia não só os alunos com alguma deficiência, mas aqueles que pela sua condição social, cultural, étnica, linguística ou outras, enfrentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a EVT, face às orientações definidas no seu programa, preconiza práticas educativas que servem os propósitos da escola inclusiva. Importa referir que a metodologia de projeto e a diferenciação pedagógica são práticas emergentes da flexibilidade do programa da EVT:

a base de trabalho adequada a Educação Visual e Tecnológica será a Prospecção do Meio (...) presta-se especialmente ao desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas bem definidos e cujo poder motivador lhes advém de fazerem parte do campo de interesses dos alunos e da sua experiência quotidiana. (ME, 1991, p.202)

Este entendimento confirma-se com Manuel Porfírio (2000, p. 4) ao advogar que

Defendemos o conceito de programa aberto entendido como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da acção pedagógica, nomeadamente contextos locais e regionais, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências.

Nestes termos e numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, a EVT proporciona na escola um currículo singular, para a formação dos cidadãos em coesão social. Esta noção é corroborada por Porfírio (2004, p. 19) na sua assunção de que o programa da EVT possibilita conjugar aprendizagens e sequências de ensino em função das características e necessidades de um determinado contexto escolar. Refere este autor que “(...) através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, [...] contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa.”

O enquadramento teórico relativo às dimensões da formação pessoal citada - cognitiva, afectiva e comunicativa - importa ao cerne da abordagem pedagógica de uma escola inclusiva. Inúmeros autores, entre os quais alguns citados neste capítulo, corroboram com esta vertente educativa, destacamos ainda Daniel Goleman (2009) pela relevância prestada ao domínio das emoções, da auto-regulação emocional e auto-consciência para a compreensão do mundo actual. Este âmbito, no plano da educação artística, remete para os contributos das terapias expressivas integradas no desenvolvimento de competências humanas. A autora Marcelli Ferraz (2009) nesse contexto, alerta para a necessidade do homem moderno despertar as capacidades atualmente marginalizadas e menosprezadas, tais como a intuição, a inteligência emocional, sensibilidade, alofilia, empatia, entre outras competências que refere “cerceadas dentro da casca rígida, que virou o homem moderno”. Também Ana Seara e Sandra Silva (2009, p.142) reforçam esta perspectiva e denunciam o desperdício do “potencial mais nobre do homem, que é a sua capacidade de pensar e criar” numa educação baseada “no paradigma da produção em massa”. Face a situações onde “fatores sociais, económicos e ambientais podem constituir fatores ligados ao risco” (idem, p.152), estas autoras apelam ao interesse pedagógico das “terapias expressivas”, relevando como fundamental o papel atribuído à educação artística e expressão artística.

Revisitamos neste propósito Manuel Porfírio (2004, p. 19), ao advogar que “A Arte, como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e

criativo e a sensibilidade estética, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.”

Sumário

Este capítulo apresentou uma revisão de literatura, que alerta, no atual contexto de revisão curricular controverso, a importância da Educação Visual e Tecnológica, evidenciada no nosso entender, pelo fio condutor teórico abordado. O alinhamento desta revisão privilegiou num primeiro momento, a construção do conhecimento, a conceção curricular mais recente em Portugal, nomeadamente no referente à exclusão escolar e à intervenção TEIP. O segundo momento focou os processos, as estratégias, neste enquadramento foram analisadas abordagens conceptuais da diferenciação pedagógica, do trabalho de projeto e da transdisciplinaridade. O capítulo culmina na argumentação teórica sobre o contributo curricular da disciplina de EVT que, assenta nos pressupostos dos momentos precedentes desta revisão e que permite também compreender fundamentos subjacentes à criação desta disciplina.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Introdução e finalidades

O presente capítulo descreve as opções metodológicas da investigação e clarifica a seleção do método bem como, dos instrumentos de recolha de dados e respetivos procedimentos da análise, a seleção dos participantes face às suas características e as diferentes fases do estudo.

Fundamentação metodológica

A concretização do trabalho de pesquisa teve como trabalho prévio o conhecimento, ainda que genérico, das tipologias existentes para equacionar a abordagem aos diferentes paradigmas de investigação.

Os autores Carmo e Ferreira (1998), num esforço de síntese sobre o asseverado por vários autores, caracterizam perspetivas paradigmáticas referindo que o “paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, próprio da Antropologia Social.” (1998, p. 177)

O problema e as questões da investigação determinam o desenho da metodologia a implementar. Tal como recomenda Yin (2009), a seleção do método a seguir deve observar: (i) o tipo de questões; (ii) o grau de controlo que o investigador tem sobre os acontecimentos e (iii) se o objeto corresponde ou não a acontecimentos que ocorrem no momento do estudo. Esta seleção assenta ainda nas características que circunscrevem o campo de análise e que se impõem em função dos objetivos da investigação. Segundo referem os autores Quivy e Campenhoudt, após circunscrito o campo de análise,

(...) deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 160)

Pelo que, enquadrámos a opção metodológica na terceira possibilidade, assumida aqui como mais ajustada às finalidades deste estudo, dado a sua centralidade num contexto *muito típico* (TEIP) *ainda que não estritamente representativo da população* (o universo dos cento e quatro agrupamentos TEIP no território nacional). O presente estudo encerra-se no *modelo de enfoque qualitativo dominante*, referido pelos autores Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 17) por nele prevalecer a pesquisa qualitativa e manter componentes da pesquisa quantitativa. Uma abordagem metodológica cuja vantagem “(...) consiste em apresentar um enfoque que de algum modo é considerado incoerente e que enriquece tanto a coleta de dados como sua análise” (Grinnell, 1997, cit. por Sampieri et al., 2006, p. 17).

Relativamente aos paradigmas quantitativo e qualitativo, os autores Carmo e Ferreira (1998, p.176), salientam citando Reichardt e Cook (1986) que “(...) um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”. Acrescentam ainda os autores, citando Júlia Brannen, que “o procedimento correcto deverá ser o de relacionar cada conjunto de dados com a teoria que lhe está subjacente e analisar de que modo os conjuntos de dados são complementares ou apresentam contradições uns em relação aos outros” (Brannen, 1992, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.176).

Neste âmbito e tendo em conta as diferentes abordagens metodológicas possíveis, considera-se o estudo de caso o método mais adequado face ao campo de análise e objetivos da investigação.

Opção pelo método de Estudo de Caso

O estudo de caso com características inerentes ao paradigma qualitativo, não implica a intervenção no fenómeno alvo da pesquisa, visa estudá-lo e compreendê-lo, constituindo a “oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell,1997, p. 23). Salienta-se na sequência desta afirmação, a vertente não-experimental da nossa pesquisa, pois esta se concentra na observação dos “fenómenos tal como se produzem em seu contexto natural, para depois analisá-los” (Sampieri et al., 2006, p.223).

Nesta linha de pensamento, consideram-se algumas referências com pontos de vista diferenciados tais como, a perspectiva de que o estudo de caso “não é uma escolha de método, mas do «objeto» ou da «amostra» que serão estudados” (idem, p.274) ou por outro lado, como Grinnell (1997) considera, o estudo de caso como sendo uma espécie de modelo. No seio destas conceções destaca-se o consenso no entendimento de que o estudo de caso é uma pesquisa empírica, circunscrita no espaço e no tempo, no ambiente natural, pelo que a sua singularidade pode versar sobre atividades, pessoas, instituições/organizações (Vale, 2004; Afonso, 2005; Sampieri et al., 2006).

Esta estratégia de investigação que, segundo Yin (2009), entre outros, tem por objetivo explorar, descrever ou explicar acontecimentos, factos e contextos complexos, converge para as finalidades que subjazem à investigação do estudo do nosso “caso”. A estratégia implica duas vertentes: a exploratória, uma vez que configura um estudo de perceção relativo a questões sobre um contexto específico, pois “os estudos exploratórios [...] geralmente determinam tendências, identificam áreas, ambientes, contextos e situações de estudo” (Sampieri et al., 2006, p.100). A segunda vertente é descritiva, na medida em que, do ponto de vista dos estudos quantitativos, visa-se a medição, no enfoque qualitativo, a recolha de informações (idem, p.101). Estas duas vertentes são referidas entre as quatro identificadas por Marshall e Rossman (1995), cujo entendimento do estudo “exploratório” corresponde à investigação de fenómenos pouco conhecidos, à identificação de variáveis fundamentais e à criação de hipóteses para pesquisas futuras mais profundas.

A vertente dos estudos “descritivos” é entendido por estes autores como aquela que procura documentar um fenómeno de interesse.

O autor Robert Stake (2003, 2000, citado por Sampieri et al., 2006) identifica três tipos de estudo de caso: Intrínsecos, instrumentais e coletivos. No enquadramento conceptual da presente pesquisa, evidencia-se a convergência na tipologia de estudo de caso intrínseco, inerente ao interesse na compreensão do caso em particular e não como fenómeno generalizável. O objetivo essencial é a compreensão aprofundada, mais do que a comparação e vulgarização dos resultados. Esta classificação distingue-se da tipologia *instrumental* (que fornece material de conhecimento, experiência para casos similares ou refina uma teoria) e da tipologia *coletiva* (que serve para construir um corpo teórico, acrescentando elementos comuns e diferenças acumulando informação).

A problemática da presente pesquisa reside na ação particular de instituições perante uma população em contexto igualmente particular, no qual relevam práticas e representações não controladas pelo investigador. Neste sentido, e em virtude das potencialidades do Estudo de Caso, aqui sucintamente discriminadas, a implementação dessa metodologia surge como opção favorável aos objetivos de investigação. O Estudo de Caso adequa-se à exploração, descrição, análise e aprendizagem da dinâmica do fenómeno, da especificidade do contexto e do problema alvo da pesquisa.

Vantagens e desvantagens do estudo de caso

O estudo de caso, como qualquer outro método de investigação, apresenta vantagens e desvantagens, pontos fortes e fracos que implicam a ponderação sobre as condicionantes da pesquisa. Refere Yin *“Each strategy has its own advantages and disadvantages. To get the most out of using the case study strategy, you need to know these differences.”* (Yin, 2009, p. 15)

Neste sentido, no quadro das diligências de uma pesquisa que não visa relações formais entre variáveis ou o teste de teorias e generalizações, mas, pelo contrário, está centrado predominantemente no “caso” particular de uma escola TEIP, enquadrada numa população alvo, os TEIP da DREN, igualmente particular.

Face ao enfoque do problema e questões visadas nesta pesquisa considera-se o Estudo de Caso uma estratégia vantajosa, versada sobre situações da vida real, no seu ambiente natural, cujas vantagens e desvantagens se elencam na síntese que se segue, tendo por base autores como Bogdan e Biklen (1994), Bell (1997), Vale (2004) e Yin (2009).

Vantagens globais evocadas sobre os estudos de caso:

- Estudo de um caso específico;
- Atende a características únicas do fenómeno;
- Beneficia a comunicação com o público visado;
- Aprofunda a realidade no seu ambiente natural;
- Os resultados são relatados e não generalizados;
- Proporciona descrições ricas para interpretações posteriores;
- Proporciona perceções sobre exemplos e situações específicas em casos semelhantes.

Desvantagens globais apontadas aos estudos de caso:

- O carácter indutivo, pessoal e emocional desta estratégia (manipulação inconsciente dos dados);
- A dificuldade acrescida face à típica diversidade de instrumentos utilizados na recolha de dados;
- Processo de recolha de informação não considerados científicos;
- O tempo mais prolongado na execução da pesquisa;
- Reduzida viabilidade para generalizações.

Em síntese, como referido antes, na citação de Yin (2009), cada pesquisador deve ter em conta as debilidades da estratégia a seguir e a oportunidade destas terem uma base teórica, garantia de viabilidade e validade do processo adotado.

Recolha de dados

Uma vez definidos a abordagem de Estudo de Caso e o modelo *de enfoque qualitativo dominante*, face à problemática e ao contexto do estudo, foram selecionados os métodos e produzidos os recursos necessários para a recolha de dados (Sampieri et al., 2006, p. 286). Este processo teve em atenção preocupações inerentes à validade e confiabilidade dos resultados a apresentar.

Nesta pesquisa recorreu-se a um inquérito por questionário, ao *focus group* e a análise documental.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consistiu numa série de perguntas colocadas a um conjunto de inquiridos, sobre a sua situação social, profissional, as suas opiniões, atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188).

Em Ciências Sociais a expressão *inquérito por questionário* encontra-se frequentemente associada a inquéritos circunscritos a análise quantitativa. Esta perspetiva quantitativa é “profundamente redutora, uma vez que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123)

Estas considerações remetem para o que estes autores, entre outros, consideram uma questão-chave, isto é, a interação indireta que subjaz a administração de um questionário à distância (administração indireta). Neste sentido, cada pergunta do questionário deteve, na base da sua formulação, especiais atenções no sentido de evitar dúvidas no momento da inquirição. O sistema de perguntas foi “organizado por temáticas claramente enunciadas, reservando-se as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final (...).” (Idem, p. 138). Os autores Quivy e Campenhoudt (2008, p.189), consideram este método especialmente adequado para: (i) o conhecimento de uma

população, as suas condições, os seus valores ou as suas opiniões; (ii) a análise de um fenómeno social que se poderá compreender melhor a partir de informações recolhidas na população visada; (iii) os casos que visam interrogar um número elevado de pessoas em que se levanta um problema de representatividade.

No que respeita a representatividade ou a validade externa dos estudos realizados (o estudo 1 e o estudo 2 discriminados adiante, na contextualização da pesquisa), salienta-se que os docentes de escolas TEIP participantes no inquérito por questionário constituem uma amostragem de *casos típicos*⁵⁷ que, sendo não probabilística, será submetida ao enfoque quantitativo, à estatística correlacional e descritiva. “A vantagem do enfoque quantitativo de uma *amostra não-probabilística* é a sua utilidade para determinado modelo de estudo que requer nem tanto uma “representatividade” de elementos de uma população, mas sim, uma cuidadosa e controlada escolha de indivíduos já especificada na colocação do problema (Sampieri, et al., 2006).

Não sendo considerada fundamental a generalização dos resultados na presente pesquisa, alude-se à “(...) grande riqueza para a coleta e a análise dos dados” (idem, p.272) oriundas das amostras não probabilísticas, também pela via da administração de questionários.

O inquérito por questionário, tal como outros instrumentos de recolha de dados, apresenta vantagens e desvantagens.

Salientam-se como vantagens:

- a sistematização;
- a possibilidade de quantificar múltiplos dados e de analisar numerosas correlações;
- o facto da exigência de representatividade ser possível por este método;
- o baixo custo;
- a eliminação da subjetividade do entrevistador.

Consideram-se desvantagens:

- a superficialidade das respostas;

⁵⁷ Para Sampieri e colaboradores (2006), os *casos típicos* tem por objeto os “Indivíduos, sistemas ou organizações que possuem claramente as situações que são analisadas ou estudadas” (p.274)

- a dificuldade de conceção;
- A elevada taxa de não respostas;
- o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.

Relativamente a este último aspeto, observaram-se algumas recomendações, tais como: “rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado (...), honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”(Quivy & Campenhoudt, 2008, p.190).

Neste sentido, a aplicação do questionário (anexo 2) foi precedida de uma revisão gráfica pormenorizada, no sentido de garantir erros gramaticais ou de sintaxe e de um questionário-piloto, administrado a um grupo de oito docentes, alheios à amostra deste estudo e que permitiu identificar e reformular alguns aspetos nas perguntas que suscitaram ambiguidades nas respostas.

A organização final do questionário integrou dois tipos de perguntas: (i) de “identificação”, apesar do anonimato garantido na referência aos grupos específicos visados); (ii) de “informação”, que teve por objetivo recolher os dados sobre factos (percecionados pelos inquiridos) e opiniões.

O questionário foi administrado *online* e estruturado em quatro partes distintas, maioritariamente segundo o tipo de questões fechadas e com a seguinte coerência:

- a primeira parte dedicada à recolha de dados relativos ao perfil do docente com nove questões;
- a segunda parte, sobre a extinta área curricular não disciplinar área de projeto com cinco perguntas;
- a terceira parte sobre pedagogias de projeto e colaborativa, com nove perguntas;
- a quarta parte sobre a Educação Visual e Tecnológica, com sete perguntas.

Focus group

O *focus group* ou entrevista em sessão grupal (como referido por Sampieri et al., 2006) pode assumir uma importância fulcral numa pesquisa de cariz qualitativo. “*Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, o dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes.*” (Iñiguez, 2008, p. 1)

Tendo em conta o enfoque deste Estudo de Caso, procurou-se conciliar a necessidade da recolha de dados com as características dos sujeitos nele inserido. O *focus group* pode ser encarado com uma estratégia, uma técnica de pesquisa ou uma metodologia de investigação. Mertens (1998, p. 174) refere que o *focus group* “*can be viewed as a data collection method or as a strategy for research*”. No mesmo sentido Galego e Gomes (2005, p. 175) afirmam que

O *focus group*, portanto pode ser considerado como uma técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de grupos (...). A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa era extrair das suas atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reacções que se constituíam um novo conhecimento.

Assim considerado o *focus group*, foram identificados pontos-chave na organização e planificação da sessão visada. A seleção dos participantes na entrevista grupal visou a observação “interna” de um grupo que, embora muito restrito, foi considerado estruturante em virtude das competências profissionais de cada elemento e das percepções globais realizadas sobre os docentes que representam nos respetivos departamentos que coordenam.

Planificação do *focus group*

A planificação do *focus group* foi realizada em função das dinâmicas e características inerentes às entrevistas grupais, dinâmicas que podem ser potenciadas pelos cuidados na seleção dos participantes. Neste sentido, o critério de seleção centrou-se nos coordenadores de departamento, nas responsabilidades inerentes ao exercício das

funções destes cargos, cujas representações espectáveis sobre os temas visados deveriam refletir as sensibilidades, não apenas pessoais mas do grupo de docentes representados. Assim sendo, e com este perfil heterogéneo dos inquiridos, perspetivou-se riqueza discursiva dentro do grupo e acerca dos temas em debate.

O *focus group* foi realizado no dia 19 de janeiro de 2012, na escola sede do Agrupamento, e envolveu os quatro coordenadores dos órgãos departamentais em exercício de funções na EB 2,3 Carteadó Mena, que, no seu conjunto, representam a totalidade dos professores dessa escola, conforme a estrutura organizacional que se descreve:

- Departamento de Expressões que integra os docentes que lecionam as disciplinas de: Educação visual e tecnológica, Educação Física; Educação Musical; Educação Visual e Educação Especial (Coord A);
- Departamento de Línguas que integra os docentes que lecionam as disciplinas de: Português; Inglês; Francês e Espanhol (Coord B);
- Departamento de Matemática, Ciências Físicas e Naturais que integra os docentes que lecionam as disciplinas de: Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Naturais; Ciências Físico-Químicas e Educação Tecnológica (Coord C);
- Departamento de História e Geografia que integra os docentes que lecionam as disciplinas de: História e Geografia de Portugal; História; Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica (Coord D).

A entrevista grupal foi gravada em formato áudio e vídeo e integralmente transcrita, pelo se encontra apenas em anexo (anexo 3).

Desenho do *focus group*

A sessão *focus group* atendeu aos objetivos e questões da pesquisa e assentou no desenvolvimento de um guião focado nas seguintes finalidades:

- Compreender no contexto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, representações dos coordenadores de cada órgão departamental

acerca da relevância Metodologia do trabalho de projeto, do contributo da disciplina de Educação Visual e Tecnologia na dimensão social de inclusão.

- Reconhecer percepções acerca da proposta de revisão curricular apresentada pelo MEC a 12 de dezembro de 2011, nomeadamente acerca das alterações previstas para a EVT e as preocupações ministeriais com a dispersão curricular e o abandono escolar.
- Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que os professores são resistentes às práticas colaborativas e à articulação transdisciplinar de diferentes domínios de aprendizagem.

Estas finalidades foram exploradas conforme a dinâmica do grupo perante o plano apresentado na tabela que se segue:

Tabela 3 - Planificação do focus group

Data: 19/01/2012		Mediador: o investigador
Horário	Atividade	
16h00	Preparação da sala	
16h30	Instalar o equipamento de vídeo e teste dos mesmos	
16h45	Receção dos participantes	
17h	Início da sessão	
18h30	Conclusão da sessão	
18h40	Revisão das anotações/reorganização da sala e equipamento.	
Participantes/perfis dos participantes		
Coord. A	Coordenador do Departamento das Expressões	
Coord. B	Coordenadora do Departamento de Línguas	
Coord. C	Coordenador do Departamento de Matemática, Ciências Físicas e Naturais	
Coord. D	Coordenadora do Departamento das Ciências Sociais e Humanas	

(Continuação da tabela anterior)

Guia de Tópicos

1. Relevância da metodologia de projeto na prática docente e em particular no contexto TEIP.

2. Percepção dos docentes acerca do papel da EVT na metodologia de trabalho de projeto e de resolução de problemas.

3. Percepção dos docentes acerca da excessiva disciplinarização da função docente e da articulação ou trabalho colaborativo entre docentes perante a exploração dos domínios de aprendizagem transversais (nomeadamente os plasmados no Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho) e a articulação realizada e formalizada nos Projetos Curriculares de Turma.

4. Contributo da EVT face à inter e transdisciplinaridade? (referência aos domínios de aprendizagens transdisciplinares e à eliminação da Área de Projeto)

5. Percepção dos docentes acerca do contributo da EVT no contexto particular de um TEIP relativamente ao esforço para a inclusão social.

6. Percepção dos docentes relativamente à “falta de espírito crítico” nos alunos do ensino básico conforme diagnosticado na avaliação dos resultados das Provas Nacionais de Aferição 2010/011.

Condução do *focus group*

O moderador/investigador teve o papel de agente facilitador do grupo, tendo apresentado inicialmente, aos elementos do grupo, explicações claras e objetivas sobre a pesquisa e a metodologia a ser desenvolvida.

A participação do moderador na entrevista grupal teve em consideração o conhecimento das características de cada elemento do grupo, particularmente as diferenças de âmbito curricular e responsabilidades profissionais, bem como as relações entre os elementos do grupo. Aspetos que favoreceram a interpretação e análise dos dados a recolher. Neste sentido ressalva-se ainda a importância da participação do moderador/investigador no processo de registo, interpretação e análise dos dados, relativamente a informações privilegiadas sobre os contextos dos discursos.

Análise Documental

A análise documental constitui “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e diferenciação” (Chaumier, citado por Bardin, 2008, p. 47) pretendendo-se obter o máximo de informação (aspecto quantitativo) e o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). Salienta-se que “Construir, pela análise documental, um banco de dados que permite a representação de um documento em bruto, tais como, resumos, abstract, a indexação” (conceito de G. Van Slype, 1987, citado por Bardin, 2008, p. 47) permite classificar os elementos de informação dos documentos de forma muito restrita.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdos é a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (Bardin, 2008, p. 48)

A análise documental do presente estudo incidiu sobre os dados expressos no Plano Anual de Atividade (PAA) do Agrupamento de Escolas de Darque, do ano letivo 2011/2012. Este documento evidencia as opções pedagógicas implementadas e revela o desempenho dos órgãos departamentais no que se refere às especificidades dos projetos desenvolvidos e ao perfil educativo dos respetivos dinamizadores. Neste sentido, o PAA releva-se de pertinência na medida em que cumpre a recomendação de que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscite a análise” (Idem, p. 124).

O recurso a esta fonte de informação implicou ainda uma análise documental complementar, nomeadamente aos formulários das propostas integradas no PAA e relatórios de avaliação (anexos 5 e 6), que descrevem pormenorizadamente o âmbito pedagógico da atividade, os objetivos e vetores estratégicos visados do Projeto Educativo do Agrupamento (este procedimento foi essencial para filtrar as atividades consideradas

como relevantes para a análise documental pretendida). Para aferir o número das atividades não realizadas, foi tido em conta os formulários/relatórios de atividades (anexo 7). A análise dos documentos, por consequência, resultou extensa e mais complexa do que o previsto, todavia complementar e relevante na análise de conteúdo.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo pode ser “aplicada quase a qualquer forma de comunicação” (Sampieri et al., 2006, p. 343). No presente estudo, a análise documental e o *focus group*, submeteram-se à perspetiva *humanista-interpretativa*, definida por Almeida e Freire (2007, p.24), por norma associada à investigação qualitativa, “à história individual e aos contextos” (idem, p. 25). Recorreu-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicações, de forma tanto quanto possível objetiva e sistemática (listas de categorias e subcategorias, grelhas e matrizes). Os procedimentos de análise visaram, entre outros aspetos, a descrição de tendências no conteúdo das comunicações, identificar intenções, “centros” de interesse, atitudes e valores. Neste âmbito, “a par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicações e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa.” (Almeida & Freire, 2007, p.25)

A análise de conteúdo realizada foi estruturada com base na identificação e análise de *unidades de registo ou de significado*, cuja codificação e tratamento assentou na seleção de *unidades de análise* (recorte), na *análise frequencial* (enumeração) e na classificação e agregação (categorização). Estes indicadores devem “responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objectivos da análise)” (Bardin, 2008, p.130), sendo que, a *unidade de registo* utilizada foi o *tema*. Esta opção processual sendo adequada para a análise documental é também recorrente na análise de conteúdo de entrevistas grupais/*focus group*,

O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.. As respostas a

questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, (...) podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base. (Idem, p. 131)

Salienta-se ainda que a análise de conteúdo realizada integrou análises de pendor qualitativo e quantitativo, sendo um procedimento asseverado por Almeida e Freire (2007, p.25). Estes autores consideram a vertente qualitativa “mais intensiva” centrada nas informações “detalhadas e complexas”, com objetivo de detetar “presenças” ou “ausências” de determinadas características nos discursos. Quanto à vertente quantitativa consideram uma análise “mais extensiva”, centrada na frequência, por exemplo, das categorias do conteúdo.

Plano de ação

O plano de ação previu-se conforme cronograma que se segue (tabela 4).

Tabela 4 - Plano de ação

Fase do estudo	Instrumentos de recolha	Calendarização
Fase inicial do estudo (definição do processo operacional)	Revisão da literatura	Setembro/Outubro/Dezembro 2011
	Desenvolvimento da teoria	Março 2011/Julho 2011
Fase intermédia (Identificação, transcrição e organização da base de dados)	Aplicação do questionário-piloto/ questionário final	Setembro/ Outubro/2011
	Realização da sessão <i>focus group</i>	Janeiro 2012
	Transcrição da sessão <i>focus group</i>	Janeiro 2012
	Análise documental	Janeiro/Fevereiro 2012
	Análise de conteúdo	Dezembro 2011/Fevereiro 2012
Fase final do estudo (Análise dos dados)	Desenvolvimento do relatório	Fevereiro 2012/Março 2012

Contextualização da pesquisa

O contexto da pesquisa abrange estabelecimentos de ensino com projetos educativos em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cujos principais objetivos visam beneficiar as aprendizagens, expressas na qualidade do sucesso educativo dos alunos e na criação de condições que favoreçam a ação educativa para a inclusão social e escolar.

O modelo de *enfoque qualitativo dominante* desta pesquisa integrou dois momentos distintos:

- o primeiro momento, é um estudo prévio que designamos por **estudo 1**, de pendor quantitativo, do tipo descritivo e correlacional, com uma amostra alargada aos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, dos 38 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com programas TEIP (anexo 8), tutelados pela Direção Regional de Educação do Norte (três das quais são escolas secundárias com 3.º ciclo). Esta amostra foi submetida à problemática da pesquisa pela aplicação de um inquérito por questionário *online* (anexo 2).
- O segundo momento, identificado como **estudo 2**, com enfoque predominantemente qualitativo é diferenciado do estudo prévio pelo âmbito da amostra e pelos instrumentos utilizados para a recolha de dados. O estudo foi realizado numa escola TEIP específica, a Escola EB 2,3 Carteadado Mena, sede do Agrupamento de Escolas de Darque do distrito de Viana do Castelo.

O Agrupamento de Escolas de Darque situa-se na margem esquerda do rio Lima e abrange, desde 2006/2007, na sequência da aprovação da Carta Educativa, estabelecimentos de ensino das freguesias de Darque, Vila Franca e Subportela cuja constituição na atualidade é a seguinte:

- Escola EB 2,3 Carteadado Mena;

- Escola EB 1/JI de Senhora da Oliveira;
- Escola EB 1/JI da Areia;
- Escola EB 1/JI do Cabedelo;
- Escola EB 1/JI de Vila Franca;
- Escola EB 1/JI de Subportela.



Figura 2 - Fotografia aérea das principais zonas urbanizadas de Darque. Fonte: Google Earth
 Legenda: A – Areia/Cais Novo; B – Bairro 3 de Julho; C – Bairro do Fomento; D - Darque nova;
 E – Darque antiga; F – Acampamento das Alminhas; G - Cabedelo; H – EB 2,3 Carteadado Mena.

O Agrupamento integrou os programas da primeira geração dos TEIP⁵⁸ sendo que a pedido da atual liderança voltou a integrar, desde o ano letivo 2008/2009, a nova rede de projetos TEIP2.

A freguesia de Darque, onde a escola EB 2,3 Carteadado Mena está sediada, é uma zona fortemente urbanizada podendo enumerar-se distintas zonas de urbanização⁵⁹ (figura 2) entre as quais destacamos:

Areia/Cais Novo – que revelou nos anos setenta uma expansão significativa de moradias unifamiliares mas que inclui prédios e habitação dessa época com famílias de classe média e outras com mais baixos rendimentos.

⁵⁸ A Escola usufruiu já de dois programas de Intervenção Prioritária, sendo que o atual programa TEIP em exercício resultou do relançamento do Programa TEIP2 através do Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro.

⁵⁹ Conforme descrição expressa no projeto de candidatura do Agrupamento de Escolas de Darque ao Programa TEIP 2.

Bairros – objetos de várias ações de luta contra a pobreza que incluem o Bairro do Fomento (construído nos anos setenta pelo fundo de Fomento da Habitação para realojamento de populações desalijadas em consequência da descolonização e de operações urbanísticas na cidade), o Bairro 3 de Julho, que realojou habitantes de barracas e casas degradadas da zona da Areia. Nestes bairros reside uma grande parte da comunidade cigana da freguesia.

Darque Nova – zona residencial (Quinta da Bouça e Cidade Nova) com acentuada construção de prédios nos anos setenta/oitenta, operação interrompida por razões de económicas e de mercado, atualmente muito deprimida, com muitas casas desocupadas por falta de inquilinos.

Darque Antiga – zona residencial tradicional delimitada pela margem do Lima e a linha de caminho-de-ferro, com habitações antigas e população envelhecida. Esta é a zona histórica com vestígios de quintas e algumas casas (em degradação e desocupadas) com natureza aristocrática e alguma opulência.

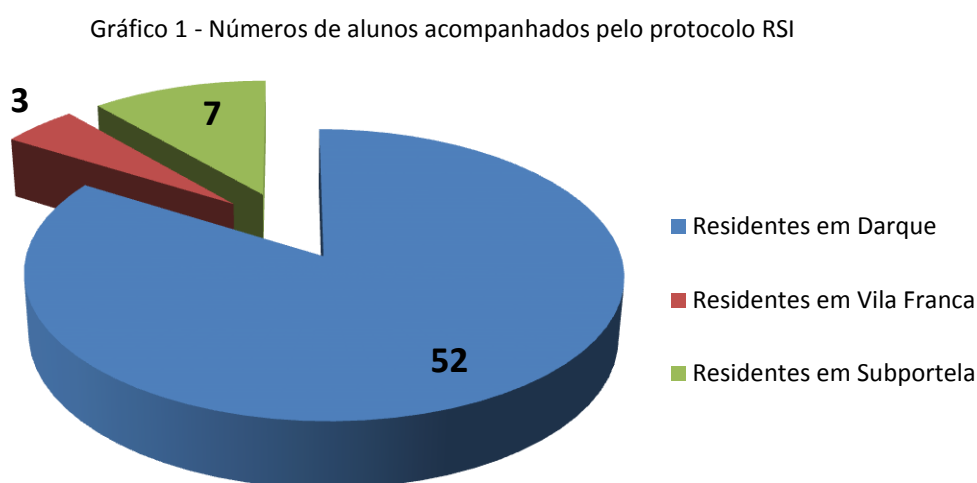
Acampamento das Alminhas – zona florestal onde residem em barracas cerca de 60 habitantes da comunidade cigana.

Cabedelo - junto à foz do Lima (núcleo isolado em relação ao resto da Freguesia), habitada por famílias genericamente de classe média – média/alta com construções de luxo e veraneio.



Figura 3 - EB 2,3 Carteadado Mena - sede do Agrupamento de Escolas de Darque

O contexto do território da Escola EB 2.3 Carteado Mena (figura 2) apresenta-se heterogéneo, onde coexistem agregados familiares com elevados rendimentos e várias famílias em situação socioeconómica desfavorável. A sua população estudantil inclui um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores sociais do território em que a escola se insere. Salienta-se o número expressivo de alunos com carências de natureza diversas que afetam o rendimento escolar, evidenciado nos setenta e quatro dossiês ativos de alunos sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Viana do Castelo,⁶⁰ bem como, no número de alunos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI) que, frequentavam a Escola EB 2,3 Carteado Mena, no ano letivo 2010-2011 e cuja distribuição por residência nas freguesias abrangidas pelo Agrupamento⁶¹ (sendo 84% residentes na freguesia de Darque) se revela pelo gráfico 1. A maioria dos casos sinalizados tem a ver com situações e maus-tratos, subnutrição e violência psicológica.



Considera-se igualmente, como indicador do perfil do contexto educativo, o número total de faltas não justificadas pelos encarregados de educação discriminado na tabela 5 que se segue⁶².

⁶⁰ Conforme os dados indicados no relatório de Avaliação Externa da Delegação Regional do Norte da IGE divulgado em 2011.

⁶¹ *Idem.*

⁶² Conforme os dados indicados no relatório de Avaliação Interna do Agrupamento de Escolas de Darque divulgado em novembro de 2011.

Tabela 5 - Faltas injustificadas ocorridas na Escola EB 2,3 Carteadado Mena (excluindo o abandono escolar - ano letivo 2010/2011)

Número total de alunos na Escola EB 2,3 Carteadado Mena	434
Total de Faltas Injustificadas	
5.º Ano	1281
6.º Ano	385
Total de faltas injustificadas no 2.º Ciclo	1666
7.º Ano	1248
8.º Ano	785
9.º Ano	488
CEF - Operador de Informática	4841
CEF - Eletricista de instalações	
CEF – Serviço de Mesa	
Total de faltas injustificadas no 3.º Ciclo	7362
Total de faltas Injustificadas	9028

De acordo com os dados cedidos pelos respetivos Serviços Administrativos, acerca do perfil da Escola EB 2,3 Carteadado Mena no presente ano letivo, 187 alunos frequentam o segundo ciclo, 196 alunos frequentam o terceiro ciclo, 28 alunos os cursos de educação e formação (CEF) tipo2 e 21 alunos usufruem da integração no Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC).

Relativamente ao corpo docente em serviço na Escola, estão colocados 75 docentes: dos quais 64% (N=48) são do quadro de Agrupamento; 10,7% (N=8) do quadro de zona pedagógica e 25,3% (N=19) são contratados. O Agrupamento dispõe, ainda, de dois técnicos adstritos ao programa TEIP, contratados no âmbito do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

Análise de dados

Os métodos de análise dos dados recolhidos e compilados (de pendor quantitativo e qualitativo) através dos instrumentos selecionados para a pesquisa, em conformidade com o nosso modelo de *enfoque qualitativo dominante* já descrito anteriormente, dependem essencialmente de duas grandes categorias: a análise estatística e a análise de

conteúdo (Quivy e Campenhoudt (2008, p. 222). A análise de dados, enquanto processo de gestão da informação recolhida, compreende segundo Quivy e Campenhoudt (idem, p. 216), três operações consideradas obrigatórias: (i) a descrição e a preparação; (ii) a análise das relações entre as variáveis e (iii) a comparação dos resultados observados com os resultados esperados. Por sua vez Vale (2004) salienta três fases essenciais na análise de dados: (i) a descrição, que consiste na formulação por escrito dos dados compilados; (ii) a análise, referente ao método organizacional das informações com vista a aumentar a compreensão e destacar o essencial dos dados compilados e (iii) a interpretação que encerra o processo de extração de significados e conclusões.

Com base nestes preceitos e na perspectiva *empírico-analítica*, procedeu-se às análises de pendor quantitativo e à organização e exploração estatística dos dados recolhidos pelos questionários, com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versão 18.0). Para além da descrição dos fenómenos por via dos cálculos de frequências e médias, foram estudadas as relações entre variáveis, isto é, analisados os coeficientes de correlação. Esta abordagem *correlacional* é também identificada neste estudo por *diferencial*, na medida em que se observaram as diferenças de resultados entre grupos ou entre condições para análise da relação entre variáveis (Almeida e Freire, 2007, p.107). Na perspectiva *humanista-interpretativa*, recorreu-se a um conjunto de técnicas de análise de conteúdo quer do *focus group*, quer da análise documental (Planos Anual de Atividades, anexos e relatórios relacionados).

Os dados recolhidos nos registos audiovisuais, relatórios e documentos em suporte digital, foram transcritos ou organizados em diagramas e tabelas.

Triangulação dos dados

Segundo Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira (1998) a triangulação de dados, isto é, a combinação de metodologias ou fontes de dados no estudo dos mesmos fenómenos, constitui uma estratégia para tornar mais “sólido” um plano de investigação. A triangulação apresenta-se como necessidade ética para afirmar a validade dos

processos, aumentar a credibilidade/validade interna das interpretações realizadas, em particular nos estudos de caso (Yin, 2009).

A triangulação é apresentada por Denzin (1984) com quatro tipologias: (i) a *triangulação das fontes de dados*, que confronta os dados provenientes de diferentes fontes; (ii) a *triangulação do investigador que* visa detetar desvios derivados da influência do “factor investigador” pela participação de outros investigadores; (iii) a *triangulação da teoria*, que atende dados em resultado de perspetivas teóricas e hipóteses distintas; e por último (iv) a *triangulação metodológica* que visa múltiplas combinações “metodológicas”.

Creswell (2009) concebe seis abordagens no âmbito da metodologia mista (três sequenciais e três concorrentes). Salientamos, entre as quais, dado o nosso enquadramento metodológica, a *triangulação concorrente*, uma estratégia que, como refere o autor, “*The concurrent triangulation approach is probably the most familiar of the six major mixed methods models*” (Creswell, 2009, p.213), cujo conceito é semelhante à triangulação metodológica de Denzin. A abordagem à triangulação concorrente recorre de forma simultânea (na mesma fase do estudo), na recolha de dados com métodos quantitativos e qualitativos, sendo que, se ressalva nos resultados da integração destes dois métodos, maior confirmação ou validação na fase de interpretação da pesquisa (Denzin, 1984; Creswell, 2009).

Na presente pesquisa, dada a natureza da problemática em foco, recorreu-se à triangulação metodológica/concorrencial, com vista ao cruzamento dos resultados subjacentes aos dados recolhidos dos três instrumentos explorados: o inquérito por questionário; a sessão *focus group* e análise documental (Plano Anual de Atividades e respetivos anexos - formulários e relatórios).

Considerações éticas

A ética na investigação constitui um exercício regulador assente em princípios de legitimação na atuação do investigador, nas diferentes fases do seu estudo. No enfoque quantitativo, qualitativo, misto ou no modelo utilizado neste estudo, de enfoque dominante, pressupõem-se as evidências sobre a validade de conteúdo, de critério, e de

constructo, nos quais o investigador “utiliza uma postura reflexiva e tenta, o melhor possível, minimizar suas crenças, fundamentos ou experiências de vida relacionados com o tema em estudo” (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006, p. 400). Vários são os autores que referem as questões éticas na investigação, entre os quais, “(...) *with validity, reliability and ethics. All research is concerned with producing valid and reliable knowledge in an ethical manner.*” (Sharan Merriam, 2009, p. 209)

Sumário

O presente capítulo descreveu o paradigma metodológico implementado na investigação, justificou a escolha da metodologia e o enquadramento do Estudo de Caso face ao problema previamente descrito no Capítulo I. Também apresentou o desenho da investigação, contextualizando a pesquisa e as opções assumidas relativamente aos instrumentos selecionados para a recolha dos dados visados. Por fim, apresentou considerações éticas tidas em conta ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução e finalidades

O presente capítulo foi estruturado em duas partes. Uma primeira, centrada na apresentação estatística da análise descritiva e correlacional do *Estudo 1*, previamente realizado com a administração de um inquérito por questionário aos trinta e oito agrupamentos TEIP da Direção Regional de Educação do Norte. Para benefício da interpretação dos dados, estes são apresentados sob a forma de gráficos e tabelas de frequência.

A segunda parte apresenta a análise dos resultados do *Estudo 2*, o exercício indutivo da interpretação do *focus group*, realizado com base na análise de conteúdo por via da categorização de unidades de significado e os dados relativos à análise documental efetuada, nomeadamente ao PAA e respetivos formulários e relatórios anexos, que discriminam as atividades propostas e o cumprimento das mesmas.

Análise estatística descritiva e correlacional do questionário (*estudo 1*)

Quando os dados a analisar foram especialmente recolhidos para responder às necessidades da investigação graças a um questionário, fala-se normalmente de tratamento de inquérito. Neste caso, as análises são geralmente mais aprofundadas, visto que os dados são, em princípio mais complexos e padronizados à partida. (Quivy, 2008, p. 223)

O questionário foi submetido ao tratamento de inquérito, com estatística descritiva e do tipo correlacional, visando complementar o *estudo de enfoque dominante*, predominantemente qualitativo. Esta é uma abordagem asseverada por Sampieri e colaboradores (2006).

O questionário foi disponibilizado aos docentes com exercício de funções nos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico dos trinta e oito programas TEIP da DREN. A técnica de amostragem, sendo não probabilística, trata-se, portanto, de uma amostra de “conveniência” ou “voluntária”, que não permite considerar a sua representatividade.

A disponibilização dos questionários e recolha de dados decorreu entre os dias sete de dezembro de 2011 e 20 de março de 2012.

Considerada a população alvo da pesquisa, na fase prévia da pesquisa que designamos por *Estudo 1*, foi solicitado pelos canais hierárquicos (diretores dos 38 agrupamentos) a autorização e colaboração dos docentes nesta fase do estudo e encaminhado o questionário *online* por via *E-mail* institucional. Foram submetidos 181 questionários e anulados 4 (por preenchimento indevido de docentes fora do âmbito dos 2.º e 3.º ciclos), pelo que a amostra (N=177) corresponde a uma percentagem estimada de 7%⁶³ da população docente dos TEIP visados.

O Questionário foi estruturado em 4 partes distintas (ver anexo 2): (i) a primeira parte dedicada à recolha de dados relativos ao perfil do docente com nove questões; (ii) a segunda parte, sobre a extinta área curricular não disciplinar Área de Projeto, com cinco questões; (iii) a terceira parte sobre pedagogias de projeto e colaborativa, com nove questões e (iv) uma última parte sobre a Educação Visual e Tecnológica, com sete questões.

Perfil dos docentes inquiridos

Na análise dos dados recolhidos, conclui-se que a maioria dos docentes inquiridos, 74% (N=131) é constituída por elementos do sexo feminino, 26% (N=46) são do sexo masculino. Relativamente à distribuição por idades, 54,2% (N=96) possuem idades compreendidas no intervalo [>31 - <41]; 27,7% no intervalo [>40 - <51]; 13,6% no intervalo [>50 - <61] e 4,5% no intervalo [>19 - <31].

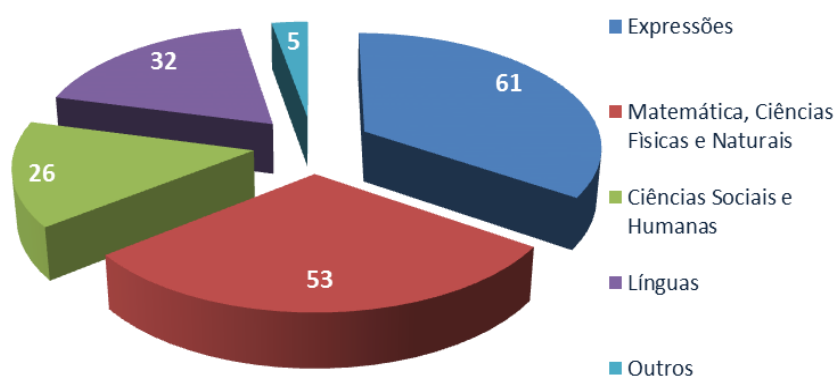
⁶³ Valor aproximado em virtude do número dos docentes da população visada, nos 38 agrupamento, ser dinâmico, variando com as necessidades transitórias/contratação do pessoal docente (os números oficiais incluem docentes contratados e aqueles que sendo do quadro não prestam por motivos diversos serviço docente)

No que respeita às habilitações literárias, 72,3% (N=128) dos docentes da amostra tem o grau de licenciatura, 13,6% (N=24) tem o grau de mestrado, 3% (N=5) possui o bacharelato e 1% (N=1) tem doutoramento.

Relativamente ao grupo de recrutamento em que os docentes se encontram colocados, verifica-se que a participação mais significativa no estudo corresponde a docentes do 2.º ciclo do ensino básico, nomeadamente: o grupo 240 - EVT com 22% (N=39); o grupo 230 - Matemática e Ciências da Natureza com 10% (N=18); o grupo 300 – Português com 7% (N=13); o grupo 220 - Português e Inglês com 5% (N=9); o grupo 250 – Educação Musical com 4% (N=7); o grupo 200 – Português e Estudos Sociais/História com 3% (N=6); o grupo 210 – Português e Francês com 3% (N=5); o grupo 260 – Educação Física com 3% (N=5); o grupo 290 – Educação Moral e Religiosa Católica com 3% (N=5); seguindo-se o 3.º ciclo, com o grupo 500 – Matemática com 8% (N=14); o grupo 520 – Biologia e Geologia com 4% (N=8); o grupo 400 – História com 4% (N=7); o grupo 420 – Geografia com 4% (N=7); o grupo 600 – Artes Visuais com 3% (N=5); o grupo 620 – Educação Física com 3% (N=5); o grupo 510 – Física e Química com 3% (N=5); o grupo 330 – Inglês com 2% (N=4); o grupo 530 – Educação Tecnológica com 2% (N=3); o grupo 550 – Informática com 2% (N=3); o grupo 540 – Eletrotecnia com 1% (N=2); o grupo 410 – Filosofia com 1% (N=1); o grupo 320 – Francês com 1% (N=1); sendo que os restantes 3% (N=5), não indicaram o grupo de recrutamento.

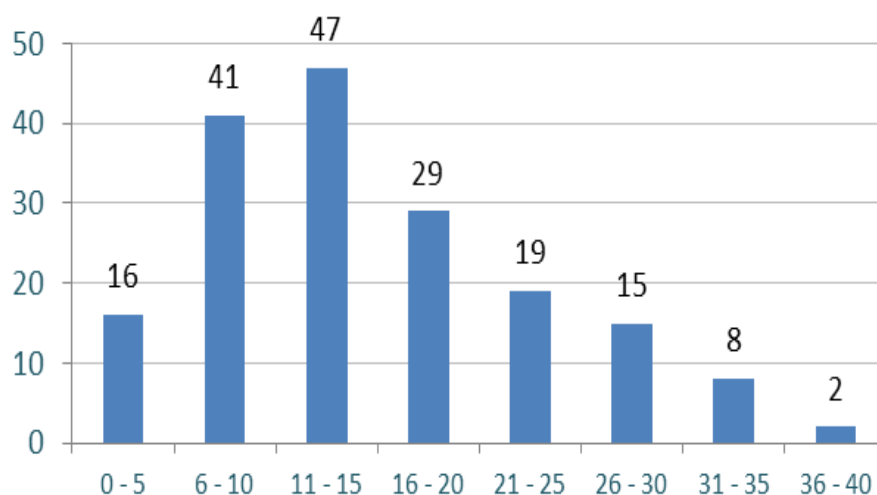
O gráfico 2 que se segue distribui os grupos de recrutamento da amostra em 5 categorias.

Gráfico 2- Distribuição dos docentes por categoria curricular



No que respeita ao tempo de serviço, verifica-se que na análise realizada os dados mais representativos, expressos em intervalos de cinco anos, correspondem aos intervalos [11 -15] com 26,6% e [6 -10] com 23,2% (gráfico 2).

Gráfico 3 - Tempo de serviço docente (distribuído em intervalos de 5 anos)



Relativamente ao exercício de funções no cargo de diretor de turma, a tabela de frequência que se segue (ver tabela 6) revela que 82% (N=145) exerceram o cargo de diretor de turma em número superior a 2 vezes, sendo que destes 57% (N=104) o exerceu em número superior a 5 vezes.

Tabela 6 - Exercício do cargo de diretor de turma

Categoria	Frequência	%
Nunca exerceu o cargo de diretor de turma	5	2,8
Exerceu o cargo de diretor de turma em número inferior a 3 vezes	27	15,3
Exerceu o cargo de diretor de turma em número superior a 2 vezes e inferior a 6 vezes	41	23,2
Exerceu o cargo de diretor de turma em número superior a 5 vezes	104	58,7
Totais	177	100

Percepção sobre a área curricular não disciplinar Área de Projeto

Os dados recolhidos relativamente à experiência e percepção dos docentes inquiridos sobre a extinta área curricular não disciplinar Área de Projeto, revelam que 85,9% (N=152) lecionaram essa área curricular sendo que 14,1% (N=25), nunca a lecionaram (ver gráfico 3).

A maioria dos docentes (75,2% - N=115) classificou essa experiência como produtiva ou muito produtiva na resolução de problemas de aprendizagem (gráfico 5).

Gráfico 5 - Distribuição dos docentes que lecionaram a Área de Projeto

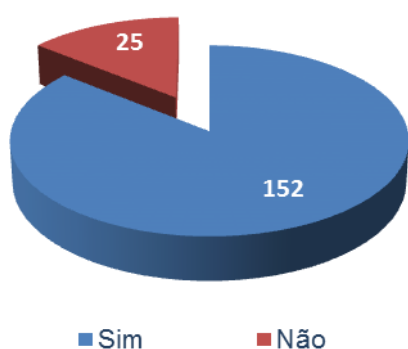
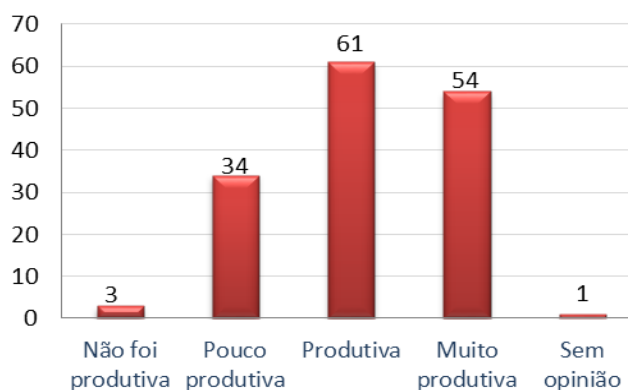
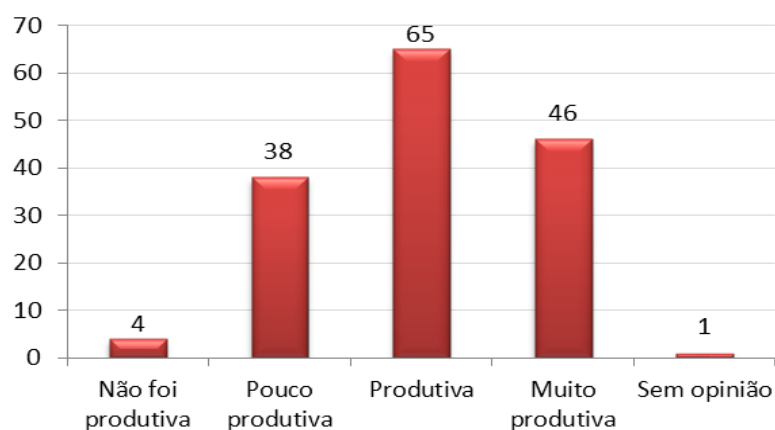


Gráfico 4 - Área de projeto na resolução de problemas



No que se refere à articulação de saberes entre áreas disciplinares (ver gráfico 6), a maioria dos docentes considerou a Área de Projeto produtiva ou muito produtiva (42,2% (N=65) dos docentes consideraram produtiva, 29,9% (N=46) muito produtiva) sendo que 27,3% (N=42) perceberam esta área curricular pouco ou não produtiva.

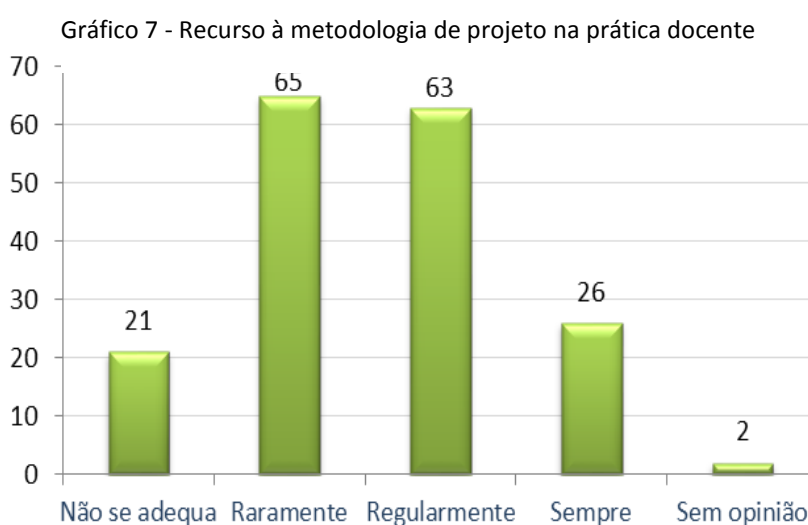
Gráfico 6 - Área de Projeto relativamente à articulação de saberes



O contributo da EVT na dinâmica da Área de projeto (Q1.5) foi percecionado pelos docentes que lecionaram a Área de Projeto (N=153) de forma expressiva, com 84,3% de respostas positivas, distribuídas pelo grau de “relevante” (49% - N=75) e “muito relevante” (35,3% - N=54)

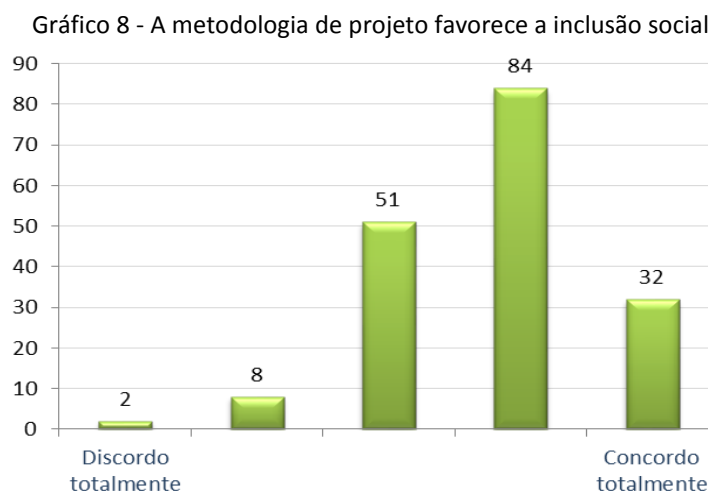
Recurso à pedagogia de projeto e colaborativa

Os dados relativos ao recurso à pedagogia de projeto como estratégia de aprendizagem (ver gráfico 7) evidenciaram uma distribuição quanto à prática docente, com peso percentual muito equilibrado pelos dois polos opostos: 49,7% das respostas situam-se no polo negativo [não se adequa (N=2), raramente (N=65) ou nunca recorrem (N=21) à estratégia apreciada] e 50,3% das respostas situam-se no polo positivo [recorrem à estratégia regularmente (N=63) ou sempre (N=26)].

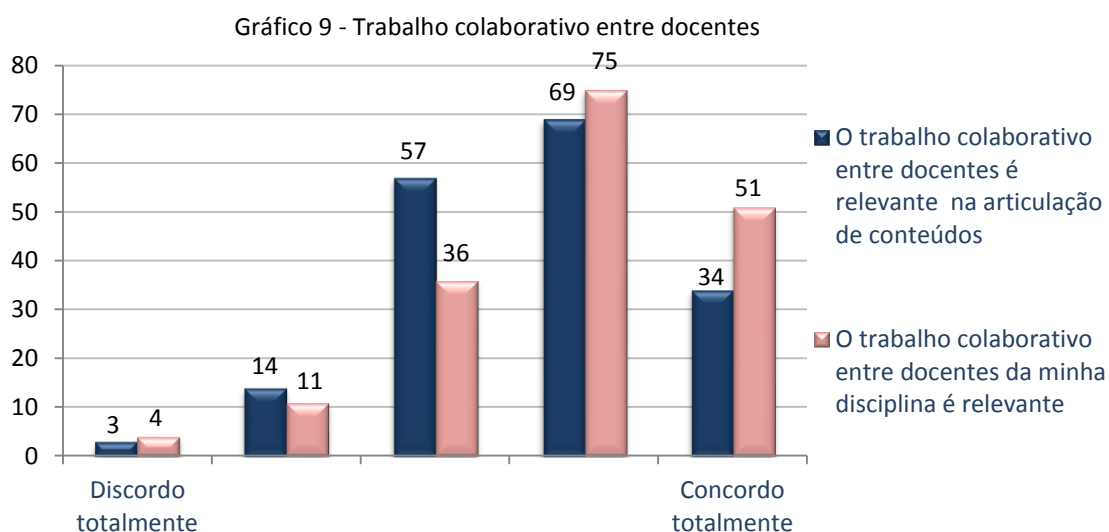


No que se refere ao contributo da metodologia de projeto como estratégia a implementar para favorecer a inclusão social, os dados revelam que as perceções de 77% (N=167) dos docentes em exercícios de funções em TEIP destacam, claramente, a perceção quanto ao sentido positivo do contributo da metodologia em foco no esforço de inclusão. Na análise dos dados, verifica-se que 48% (N=84) “Concordam muito” e 18% (N=32) “Concordam totalmente”. Para 51 docentes, correspondente a 29% da amostra,

foi assumido moderadamente o contributo metodológico face à inclusão social. 1,1% (N=2) “Discordam totalmente” e 4,5% (N=8) “Discordam” do referido contributo metodológico (ver gráfico 8).

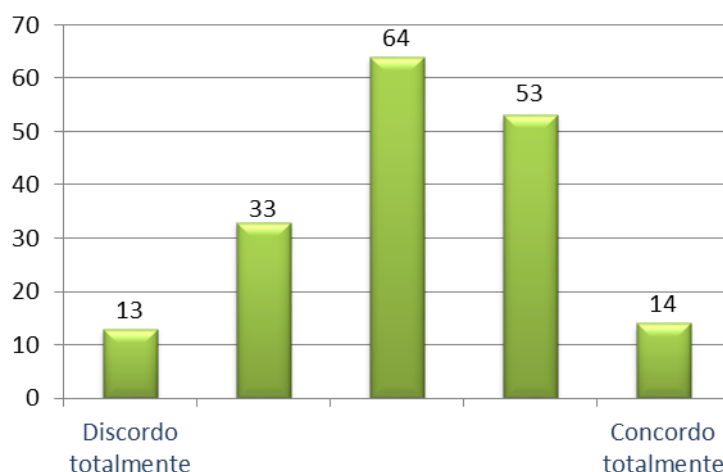


Na análise de resultados referente ao trabalho colaborativo entre docentes da respetiva área disciplinar, (ver gráfico 9) destaca-se a incidência expressiva, com **71,2%** (N=126), para o sentido positivo das respostas, observadas cumulativamente “concordar muito” com 42,4% (N=75) e “concordar totalmente” com 28,8% (N=51). Os dados referentes ao item sobre o trabalho colaborativo entre docentes das diversas áreas para articulação de conteúdos, numa análise similar ao item anterior, registam uma incidência menos expressiva, com 58,2% (N=103), correspondente às percentagens de 39% (N=69) para “concordar muito” e de 19,2% (N=34) para “concordar totalmente”.



No que se refere à percepção dos inquiridos sobre a excessiva fragmentação disciplinar da função docente (ver gráfico 10), a análise dos dados recolhidos revela uma incidência mais expressiva no registo moderado/intermédio - 36,2% (N=64). Se observado cumulativamente o sentido positivo das respostas “concordar muito” com 29,9% (N=53) e “concordar totalmente” com 7,9% (N=14), verifica-se que 37,9% (N=67) dos docentes concordam claramente que existe uma fragmentação disciplinar nas práticas educativas. No sentido oposto, observado cumulativamente o sentido negativo das respostas “Discordo pouco” com 18,6% (N=33) e “Discordo Totalmente” com 7,3% (N=13), verifica-se que 26% (N=46) dos docentes inquiridos discordam claramente da existência da referida fragmentação disciplinar.

Gráfico 10 - Percepção docente sobre a excessiva fragmentação disciplinar



A análise realizada aos domínios de aprendizagem transdisciplinares mais explorados pelos docentes inquiridos revela-se detalhadamente na tabela 7, na qual foram definidos 3 intervalos de frequência correspondente ao grupo 1 para [N > 100 e N < 140], o grupo 2 para [N > 60 e N < 101] e o grupo 3 para [N < 61].

Salienta que, de entre os 12 domínios elencados⁶⁴, estão considerados no grupo 1, claramente mais sinalizados, 3 domínios correspondentes à educação ambiental com 13,7% (N=138), à educação para os direitos humanos com 12,2% (N=123) e à educação para o consumo com 10% (N=101). O grupo 2 integra 7 domínios e o grupo 3 com

⁶⁴ Plasmados no Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho.

frequências menos expressivas estão considerados 2 domínios, sendo a educação rodoviária com 4,3% (N=43) e a dimensão europeia da educação com 3,5% (N=35). Os dados revelaram ainda que, 3,4% (N=6) dos 177 docentes inquiridos não exploram estes domínios de aprendizagem transdisciplinar.

Tabela 7 - Domínios de aprendizagem transdisciplinar mais explorados

Grupos por Intervalos de frequência	Domínios de aprendizagem	Frequência	% ⁶⁵
Grupo 1 [N> 100 e N <140]	Educação ambiental	138	13,7
	Educação para os Direitos Humanos	123	12,2
	Educação para o consumo	101	10
Grupo 2 [N> 60 e N <101]	Educação para a solidariedade	96	9,8
	Conhecimento do mundo do trabalho	91	9
	Conhecimento das profissões	84	8,3
	Educação para a igualdade de oportunidades	81	8
	Educação para a sexualidade	74	7,3
	Educação para o empreendedorismo	73	7,2
	Educação para os media	68	6,7
Grupo 3 [N <61]	Educação rodoviária	43	4,3
	Dimensão europeia da educação	35	3,5
Totais		1007	100

Os dados relativos à perceção sobre as disciplinas que prestam maior contributo à dinâmica de projetos transdisciplinares demonstram, nas frequências obtidas, 3 grupos distintos. O grupo com resultado mais expressivo com 2 disciplinas que se destacam claramente dos demais: a Língua Portuguesa com 20,4% (N=119) e a Educação Visual e Tecnológica com 19,7% (N=115). Seguindo-se o grupo que se situa no intervalo de frequências [N>30 e N<51], com 3 disciplinas, correspondente a Educação Musical com 8,6% (N=50), Educação Visual com 7,3% (N=43) e História e Geografia de Portugal com

⁶⁵ A percentagem foi calculada a partir do total de domínios de aprendizagem selecionados pelos participantes no estudo, tendo sido solicitada a indicação de 3 domínios habitualmente mais explorados no contexto das respetivas áreas curriculares lecionadas.

5,1% (N=30). Por último, o grupo que compreende as frequências com N <30, onde se distribuem as restantes 10 áreas disciplinares da lista apresentada (ver tabela 8).

Tabela 8 - Perceção sobre as disciplinas e o contributo transdisciplinar

Áreas curriculares disciplinares	Frequência	% ⁶⁶
Língua Portuguesa	119	20,4
Educação Visual e Tecnológica	115	19,7
Educação Musical	50	8,6
Educação Visual	43	7,3
Ciências da Natureza	39	6,7
História e Geografia de Portugal	30	5,1
Educação Tecnológica	26	4,5
Ciências Naturais	26	4,5
Educação Física	26	4,5
Matemática	24	4,1
Língua estrangeira	22	3,7
História	18	3,1
Geografia	15	2,5
Físico-Química	14	2,4
Educação Moral e Religiosa	13	2,2
Nenhuma área disciplinar em particular	4	0,7
Totais	584	100

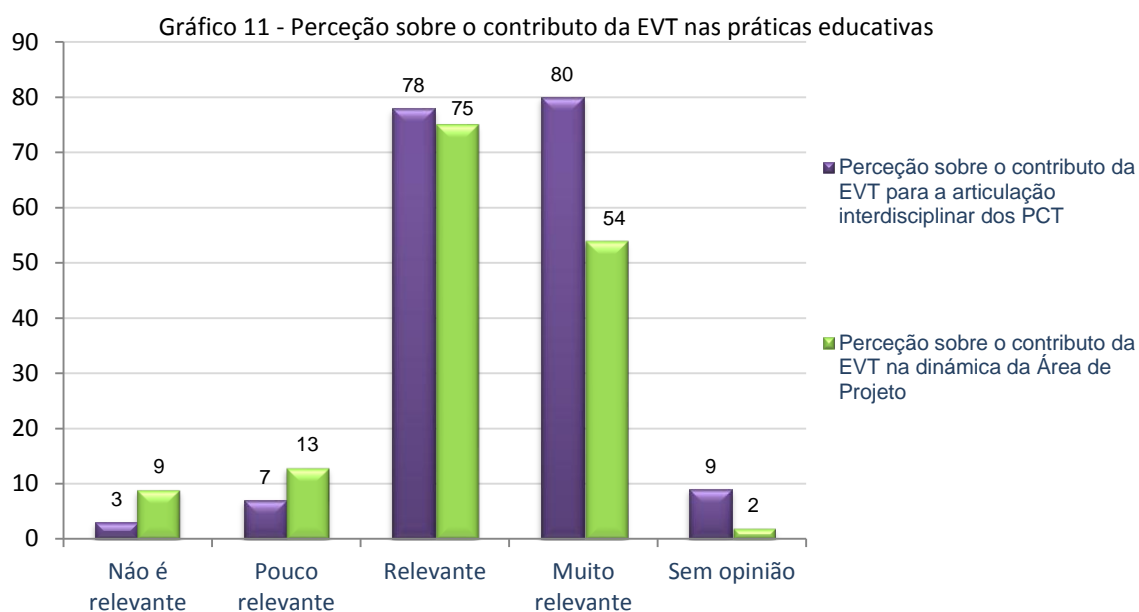
No que se refere ao domínio dos conceitos, o questionário revelou que 27,4% (N=48) dos docentes inquiridos não tem opinião ou não reconhecem o conceito de “transdisciplinaridade”. Este constrangimento foi menos expressivo face ao conceito de “interdisciplinaridade” com 17,7% (N=31).

⁶⁶ A percentagem foi calculada a partir do total de domínios de aprendizagem selecionados pelos participantes no estudo, tendo sido solicitada aos docentes a indicação de 3 áreas curriculares que prestam maior contributo na dinâmica de projetos transdisciplinares. A sinalização de 3 áreas visou diluir a eventual tendência de cada docente inquirido selecionar a respetiva área lecionada.

Perceção sobre a Educação Visual e Tecnológica

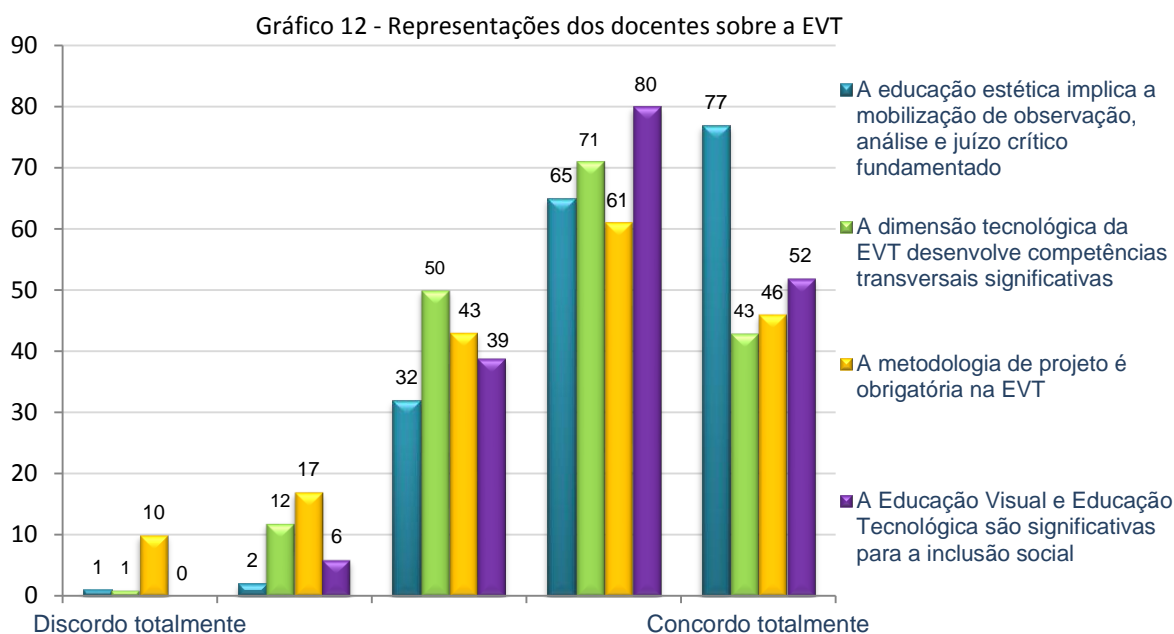
A análise sobre as representações dos docentes quanto ao contributo da EVT na articulação interdisciplinar dos PCT (item A), bem como na dinâmica da Área de Projeto (item B), é apresentada no gráfico 11, com dados reunidos para estabelecer comparações. As respostas recolhidas em ambos os itens revelam valores aproximados na resposta “*Relevante*”, com 44,1% (N=78) para o item A e 42,4% (N=75) no referente ao item B. A perceção dos docentes com resposta “*Muito relevante*” foi mais expressiva no item A com 45,2% (N=80), face aos dados recolhidos no item B com 30,1% (N=54).

A resposta “*Não é relevante*” registou 1,7% (N=3) no item A e 5,1% (N=9) no item B. Na resposta “*Pouco relevante*” o item A registou 4% (N=7) e no item B 7,3% (N=13).

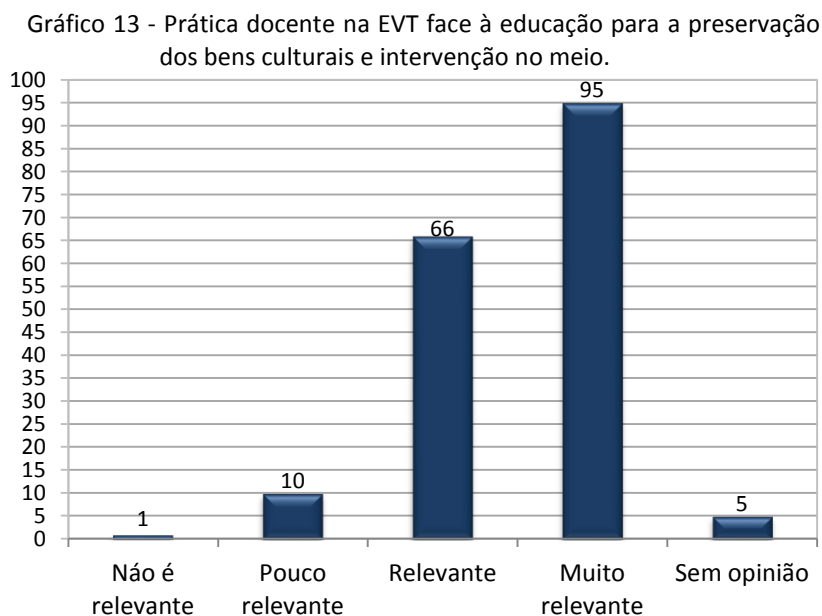


As representações dos docentes sobre a EVT quanto ao papel da educação estética (item C), a sua dimensão tecnológica (item D), recurso à metodologia de projeto (item E) e contributo para a inclusão social (item F), são apresentadas no gráfico 12, com dados reunidos para visualizar as comparações estabelecidas. Os dados recolhidos em todos os itens registam uma incidência mais expressiva no sentido positivo das respostas, como se pode verificar nas percentagens registadas para a opção “*Concordo muito*” (no 36,7% no item C; 40,1% no item D; 34,5% no item E; e 45,2% no item F) e para a opção “*Concordo totalmente*” (43,5% no item C; 24,3% no item D; 26% no item E; e 29,4% no

item F). A perceção moderada sobre os itens em foco surge assim distribuída: 18,1% no item C; 28,2% no item D; 24,3% no item E e 22% no item F. No que se refere às respostas no sentido negativo, os dados recolhidos revelaram percentagens baixas como se pode verificar no gráfico.



Regista-se ainda que as representações dos docentes sobre a prática na disciplina de EVT relativamente à educação para a preservação dos bens culturais e intervenção no meio envolvente (gráfico 13) foram consideradas relevante ou muito relevante em 90,1% (N=161) dos inquiridos.



Estatística correlacional

No estudo realizado e para complemento da análise dos resultados, trataram-se os dados com a estatística correlacional e foram verificados os graus de associações entre variáveis com recurso a procedimento não-paramétrico (coeficiente de correlação de Spearman).

Analisaram-se correlações para estabelecer, relativamente às questões de investigação, relações entre variáveis cujos resultados se apresentam na tabela 9. Não se considera contudo, a “causa-efeito” das relações estabelecidas (Carmo e Ferreira, 1998, p.221).

Na análise dos dados, observa-se, pois, que em termos de grau de associação, uma correlação significativa positiva entre as variáveis “Produtividade percebida da Área de Projeto relativamente à resolução de problemas de aprendizagem” (Q1.3) e “Produtividade percebida da área de Projeto relativamente à articulação de saberes” (Q1.4), $r_s(152) = .75$, $p < .01$. Os dados indicam que existe uma correlação positiva forte entre estas duas variáveis e nas referentes ao “contributo da disciplina de EVT na articulação interdisciplinar dos PCT” (Q3.1) e a relevância da “prática docente na EVT face à educação para a preservação dos bens culturais e intervenção no meio ambiente” (Q3.3), $r_s(177) = .61$, $p < .01$, bem como, a variável relativa à concordância com a aprendizagem significativa de competências transversais perante a dimensão tecnológica da EVT (Q3.4), associada à variável referente à concordância da especificidade da EVT para a inclusão social (Q3.6), $r_s(177) = .59$, $p < .01$.

As respostas com força de correlação positiva moderada (≈ 0.50), concentram-se na observação das associações entre as questões da quarta parte do questionário. Neste grupo de questões as respostas tendem a apresentar correlação positiva, entre as quais salientam-se: as relações das variáveis (Q3.3) e (Q3.4) já discriminadas, $r_s(177) = .53$, $p < .01$; esta última variável (Q3.4) associada à variável referente à concordância com a “mobilização de processos de observação, análise e juízo crítico” estar implicados na educação estética (Q3.2), $r_s(177) = .51$, $p < .01$. Destaca-se ainda a relação, moderadamente positiva entre a variável relativa à relevância do contributo da EVT na

dinâmica da Área de Projeto (Q1.5) e a “educação para a preservação dos bens culturais e intervenção no meio ambiente” (Q3.3), $r_s(177) = .49, p < .01$.

Com o mesmo grau de associação, a correlação moderadamente positiva com $r_s(177) = .48, p < .01$, observam-se as relações entre as respostas recolhidas nas variáveis da (Q3.3) com (Q3.6) e (Q3.1) com (Q3.4), cujas questões foram já descritas acima.

O significado dos coeficientes de correlação significativos que se destacaram será interpretado no capítulo V do presente estudo.

Tabela 9 - Correlações entre variáveis (coeficiente de Spearman)

	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q2.1	Q2.2	Q2.4	Q2.5	Q2.7	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
Q1.3	1,000													
Q1.4	,754**	1,000												
Q1.5	,233**	,258**	1,000											
Q2.1	,191*	,295**	,356**	1,000										
Q2.2	,388**	,442**	,302**	,385**	1,000									
Q2.4	,184*	,236**	,162*	,251**	,213**	1,000								
Q2.5	,019	,098	,108	,130	,004	,418**	1,000							
Q2.7	,129	,083	-,062	,086	,210**	,075	-,115	1,000						
Q3.1	,232**	,263**	,419**	,372**	,320**	,220**	,058	,109	1,000					
Q3.2	,128	,157	,241**	,272**	,377**	,159*	,020	,162*	,314**	1,000				
Q3.3	,230**	,287**	,491**	,352**	,283**	,151*	,084	-,009	,607**	,424**	1,000			
Q3.4	,313**	,247**	,429**	,266**	,319**	,181*	,036	,181*	,447**	,505**	,532**	1,000		
Q3.5	,073	,108	,312**	,418**	,437**	,115	,013	,176*	,361**	,474**	,380**	,459**	1,000	
Q3.6	,272**	,304**	,414**	,284**	,435**	,194**	,089	,097	,426**	,411**	,447**	,592**	,338**	1,000

**= $p < .01$; *= $p < .05$

Comparação dos resultados em função de categorias curriculares

Para operacionalizar a comparação dos resultados obtidos, expressos na tabela 10, foram agrupados os grupos de recrutamento e constituídas 5 categorias curriculares: Ciências Sociais e Humanas (CSH) - grupos 200, 290, 400 e 410; Expressões (EXP) - grupos 240, 250, 260, 600 e 620; Línguas (LING) - grupos 210, 220, 320 e 330); Matemática

Ciências Físicas e Naturais (MCFN) - grupos 230, 500, 510, 530, 540, 550 e a categoria “Outros” para os registos indefinidos.

Tabela 10 - Comparação dos resultados por categorias curriculares

Categorias curriculares/Grupo de Recrutamento		Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q2.1	Q2.2	Q2.4	Q2.5	Q2.7	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
Ciências Sociais e Humanas	Méd.	3,18	3,06	2,75	2,25	3,65	3,25	3,40	2,75	2,80	4,00	3,15	3,55	3,25	3,90
	Dp	,728	,827	,683	,851	,813	,967	1,095	1,118	1,281	,725	,988	,686	1,118	,788
Expressões	Méd.	3,18	3,16	3,53	3,06	3,97	3,80	4,00	3,05	3,58	4,58	3,77	4,31	3,95	4,39
	Dp	,782	,721	,569	,906	,816	,979	,926	1,061	,662	,638	,611	,794	1,147	,726
Línguas	Méd.	3,14	2,94	2,97	2,03	3,71	3,71	3,87	3,26	3,16	4,00	3,29	3,58	3,61	3,84
	Dp	,810	,984	,910	,716	,927	,835	,935	1,131	,945	,930	,768	,758	1,054	,789
Matemática C. Físicas e Naturais	Méd.	2,80	2,72	2,89	2,24	3,64	3,56	4,00	3,18	3,02	4,04	3,08	3,46	3,50	3,68
	Dp	,992	,887	,894	,771	,776	,907	,904	,896	1,040	,832	,986	,930	1,129	,768
Outros	Méd.	3,25	3,00	3,33	2,80	3,40	4,20	3,60	4,00	3,00	3,80	3,20	3,60	3,40	4,00
	Dp	,500	,000	,577	,837	,894	,837	1,517	,707	1,732	,837	,447	1,140	1,140	,707

Na comparação desejada, conduziu-se uma análise univariada que mostrou que havia diferenças significativas em função dos grupos de recrutamento das categorias curriculares definidas, nas médias obtidas nas questões Q1.5 ($F(2, 176) = 6,402, p=.000$); Q2.1 ($F(2, 176) = 12,503, p=.000$); Q3.1 ($F(2, 176) = 3,871, p=.005$); Q3.2 ($F(2, 176) = 5,569, p=.000$); Q3.3 ($F(2, 176) = 5,951, p=.000$); Q3.4 ($F(2, 176) = 9,466, p=.000$); Q3.6 ($F(2, 176) = 6,964, p=.000$).

Comparações múltiplas utilizando o teste de Scheffe indicaram que: na Q1.5, o grupo EXP (M=3.53) é significativamente diferente dos grupos CSH (M=2.75) e de MCFN (M=2.89); na Q2.1 o grupo EXP (M=3.06) é significativamente diferente dos grupos CSH (M=2.25) e MCFN (M=2.24) e LING (M=2.03); na Q3.1 o grupo EXP (M=3.58) é significativamente diferente dos grupos CSH (M=2.80) e MCFN (M=3.02); na Q3.2 o grupo EXP (M=4.58) é significativamente diferente dos grupos CSH (M=4.00) e MCFN (M=4.04) e LING (M=4.00); na Q3.3 o grupo EXP (M=3.77) é significativamente diferente dos grupos MCFN (M=3.08) e LING (M=3.29); na Q3.4 o grupo EXP (M=4.31) é significativamente diferente dos grupos CSH (M=3.55) e MCFN (M=3.46) e LING (M=3.58); na Q3.6 o grupo EXP (M=4.39) é significativamente diferente dos grupos MCFN (M=3.68) e LING (M=3.84).

Comparação dos resultados em função do tempo de serviço

Foram constituídos 3 grupos de docentes em função do tempo de serviço e conforme os seguintes intervalos: grupo 1 até 10 anos (N=57); grupo 2, >10 e <20 (N=76) e grupo 3 >20 (N=44). Na tabela 11 apresentam-se os resultados obtidos por cada um dos grupos constituídos.

Tabela 11 - Comparação dos resultados em função do tempo de serviço

Tempo de Serviço		Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q2.1	Q2.2	Q2.4	Q2.5	Q2.7	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
Grupo 1	Méd.	3,14	2,86	3,00	2,39	3,68	3,67	3,82	3,18	3,02	4,12	3,14	3,77	3,60	3,84
	Dp	,764	,913	,843	1,048	,827	,913	1,037	1,020	1,261	,847	1,043	,964	1,223	,797
Grupo 2	Méd.	3,03	3,09	3,18	2,41	3,74	3,59	3,93	3,20	3,25	4,08	3,43	3,80	3,51	4,03
	Dp	,946	,848	,777	,882	,839	,912	,899	,994	,911	,829	,806	,924	1,172	,832
Grupo 3	Méd.	3,06	2,95	3,29	2,84	3,93	3,77	3,91	2,93	3,45	4,57	3,61	3,86	3,98	4,18
	Dp	,754	,733	,835	,745	,846	1,008	1,007	1,149	,589	,661	,538	,795	,876	,756

As análises univariadas mostraram que havia diferenças entre grupos estatisticamente significativas nos resultados obtidos à questão Q2.1 ($F(2, 176) = 3,929$, $p=.021$), à questão Q3.2 ($F(2, 176) = 5,812$, $p=.004$) e à questão Q3.3 ($F(2, 176) = 4,205$, $p=.016$).

As comparações múltiplas realizadas com o teste de Scheffe indicaram que: na Q2.1 o grupo 3 (M=2,84) é significativamente diferente do grupo 1 (M=2,39) e do grupo 2 (M=2,41); na Q3.2 o grupo 3 (M= 4,57) é significativamente diferente dos grupos 1 (M=4,12) e 2 (M=4,08) e na Q3.3 o grupo 3 (M= 3,61) é significativamente diferente do grupo 1 (M=3,14).

Focus group e análise documental (estudo 2)

Considerada a população alvo da pesquisa, na fase subsequente à fase prévia, foi solicitado pelos canais hierárquicos (coordenador do departamento de Expressões e

Conselho Pedagógico) do Agrupamento de Escolas de Darque, autorização e parecer (anexo 1), quer para a colaboração dos coordenadores dos órgãos departamentais no *focus group*, quer para a realização da análise documental visada.

Focus group

O conteúdo da sessão *focus group* foi seccionada e codificada em unidades de significado (US). A síntese categorial/subcategorial apresentada resultou da análise de conteúdo da entrevista de grupo, conforme os tópicos definidos e explorados na dinâmica do grupo.

As tabelas que se seguem discriminam na análise de conteúdo realizada, a frequência das unidades de significado correspondentes às subcategorias definidas. A análise integral do *focus group* encontra-se em anexo (*anexo 4*).

Tabela 12 - Categoria I - Metodologia do trabalho de projeto nas práticas em contexto TEIP.

Subcategorias	Total	Inferências		N.º de US
		Positivas	Negativas	
Prática docente em projetos	30	8	13	21
O projeto no contexto TEIP		1	8	9

Exemplo da subcategoria - *Prática docente em projetos*:

“... é uma pedagogia muito morosa, cujos resultados não se veem de imediato.” {-}

Exemplo da subcategoria - *O projeto no contexto TEIP*:

“... não me parece que para o tipo de alunos que nós temos, para o contexto em que trabalhamos diariamente isso seja muito exequível.” {-}

Tabela 13 - Categoria II - O papel da EVT na educação artística

Subcategorias	Total	Inferências		N.º de US
		Positivas	Negativas	
Espírito crítico	15	9	0	9
Sentido estético		6	0	6

Exemplo da subcategoria - *Espírito crítico*:

“... o desenvolvimento do espírito crítico é transversal a todas as disciplinas, embora as outras disciplinas possam ter uma influência maior do que outras” {+}

Exemplo da subcategoria - *Sentido estético*:

“... não sei se há outra disciplina que seja capaz de fazer isto[desenvolver o sentido estético] {+}”

Tabela 14 - Categoria III - O papel da EVT face ao insucesso escolar

Subcategorias	Total	Inferências		N.º de US
		Positivas	Negativas	
Inclusão social	18	13	0	13
Abandono escolar		5	0	5

Exemplo da subcategoria *Inclusão social*:

“... nós tentamos fazer a integração e captar os alunos através exatamente das disciplinas de expressão” {+}

Exemplo da subcategoria - *Abandono escolar*:

“... os nossos TEIP's tiveram uma grande percentagem e atribuíram uma grande responsabilidade às expressões precisamente para evitar o abandono” {+}

Tabela 15 - Categoria IV – Práticas inter e transdisciplinares

Subcategorias	Total	Inferências		N.º de US
		Positivas	Negativas	
Articulação entre docentes	52	7	7	14
Projeto Curricular de Turma		1	3	4
Eliminação da Área de Projeto		0	5	5
Mobilização de conhecimentos		5	5	10
Formação docente		0	7	7
Inter/transdisciplinaridade		3	9	12

Exemplo da subcategoria - *Articulação entre docentes*:

“... faz-se alguma articulação [...] Mas não é a ideal sinceramente.” {-}

Exemplo da subcategoria - *Projeto Curricular de Turma*:

“... no Projeto Curricular de Turma, também muitas vezes... há muito papel...” {-}

Exemplo da subcategoria - *Eliminação da Área de Projeto:*

“... Na minha perspectiva é um mau caminho...” {-}

Exemplo da subcategoria - *Mobilização de conhecimentos:*

“... os alunos têm muita dificuldade em mobilizar conhecimentos duma disciplina para a outra” {-}

Exemplo da subcategoria - *Formação docente:*

“... cada um tem uma conceção diferente...[da metodologia de projeto]” {-}

Exemplo da subcategoria - *Inter/transdisciplinaridade:*

“... temos que ter aqui algum cuidado, (...) acho que cada disciplina tem a sua especificidade” {-}

A tabela seguinte (tabela 16) sintetiza os dados expressos nas tabelas anteriores. Evidencia-se o peso percentual da categorização realizada na análise de conteúdo, bem como as relações estabelecidas em cada categoria relativamente às inferências positivas e negativas destacadas (na tabela apresentadas como indicadores de convergência/divergência).

Tabela 16 - Análise quantitativa do conteúdo do *focus group*

Categorias	%	Total de US	Subcategorias	Inferências positivas		Inferências negativas		N.º de US
				N	%	N	%	
Categoria I – Metodologia do trabalho de projeto na prática docente em contexto TEIP.	26,1	30	Prática docente em projetos	8	30%	13	70%	21
			O projeto no contexto TEIP	1		8		9
Categoria II – O papel da EVT na educação artística.	13,1	15	Espírito crítico	9	100%	0	0%	9
			Sentido estético	6		0		6
Categoria III – O papel da EVT face ao insucesso escolar.	15,6	18	Inclusão social	13	100%	0	0%	13
			Abandono escolar	5		0		5

(Continuação da tabela anterior)

Categorias	%	Total de US	Subcategorias	Inferências positivas		Inferências negativas		N.º de US
				N	%	N	%	
Categoria IV – Práticas inter e transdisciplinares	45,2	52	Articulação entre docentes	7	31%	7	69%	14
			Projeto Curricular de Turma	1		3		4
			Eliminação da Área de Projeto	0		5		5
			Mobilização de conhecimentos	5		5		10
			Formação docente	0		7		7
			Inter/transdisciplinaridade	3		9		12
Totais	100	115						115

A análise da tabela 16 revela, no *focus group*, uma forte predominância da categoria IV - *Práticas inter e transdisciplinares* (45,2%), sendo que 69% das unidades de significado desta categoria registaram sentido negativo. Neste mesmo sentido e numa percentagem de 70%, observam-se os dados da categoria I - *Metodologia do trabalho de projeto na prática docente em contexto TEIP*. No referente às categorias II - *O papel da EVT na resolução de problemas* - e III - *O papel da EVT face ao insucesso escolar* - as unidades de significado registaram um peso percentual de 100% nas inferências positivas (para N=15 e N=18 respetivamente).

Análise documental

A análise documental realizada versou sobre os dados expressos no Plano Anual de Atividade (PAA) do Agrupamento de Escolas de Darque, do ano letivo 2011/2012. Este documento foi privilegiado na análise documental, em virtude deste se definir em função dos restantes instrumentos de autonomia de uma escola⁶⁷, tais como: o projeto educativo (PE), o regulamento interno (RI), entre outros.

⁶⁷ Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (Regime de autonomia).

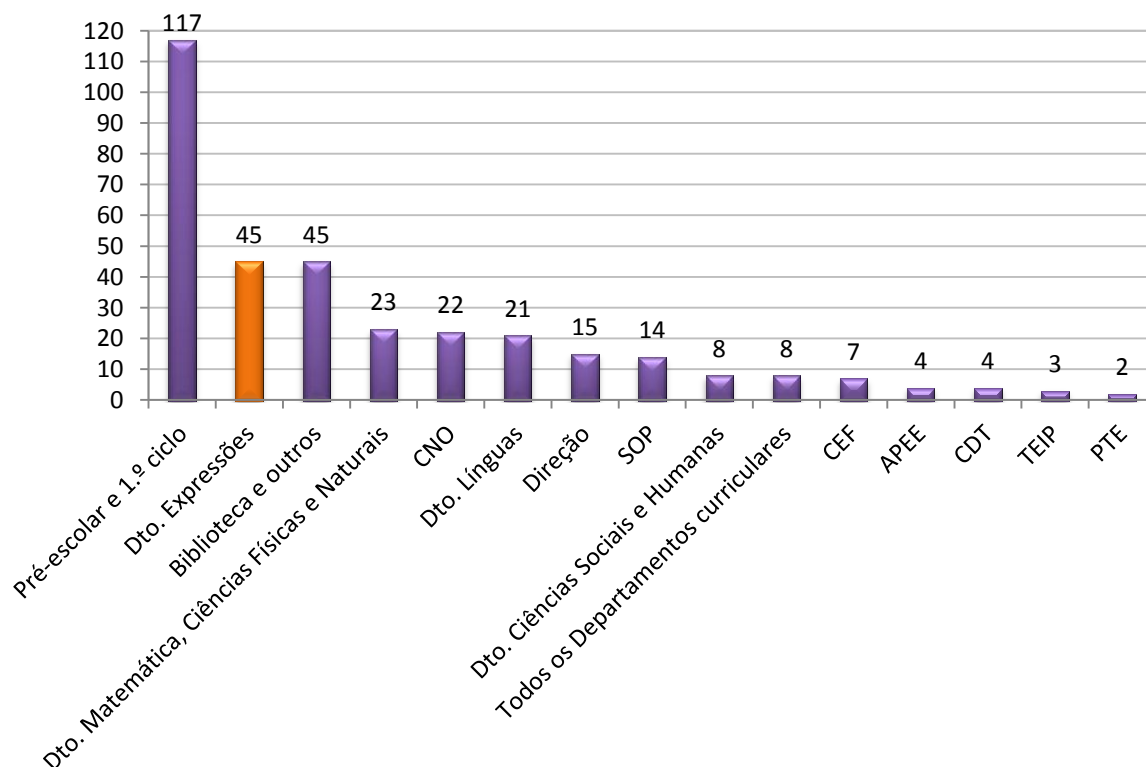
Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Darque

A análise do Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas de Darque revela algumas singularidades, nomeadamente no que se refere aos princípios seguidos na compilação das atividades integradas neste documento. Este PAA constitui um instrumento que evidencia, para além do âmbito pedagógico e dos recursos, as atividades do Agrupamento de carácter formativo e administrativo-burocrático.

A amplitude dos propósitos e procedimentos definidos para a compilação das atividades do PAA confere ao documento elevado potencial interpretativo sobre as dinâmicas implementadas no Agrupamento. Conforme referido na nota introdutória deste documento, as atividades visam, conforme as orientações estabelecidas, dar cumprimento aos objetivos delineados no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), bem como aos vetores estratégicos expressos neste documento: (i) Promover a articulação curricular; (ii) Atuar para resolver dificuldades de aprendizagem e (iii) Incluir os alunos na comunidade.

No gráfico que se segue apresenta-se (gráfico 14) o total de atividades inseridas no PAA (N=338), distribuídas pelas diferentes estruturas educativas.

Gráfico 14 - Distribuição das atividades integradas no PAA por estruturas educativas (N=338)



Os dados revelam o valor expressivo do pré-escolar e 1.º ciclo (N=117), equivalente a 34,6% do total dos registos. Esta incidência resulta da compilação das atividades dos cinco estabelecimentos EB1/JI que integram o Agrupamento. As atividades dinamizadas pela Biblioteca Escolar correspondem a 13,3% da globalidade, sendo estas maioritariamente articuladas com os diversos departamentos curriculares. O Departamento de Expressões com peso percentual equivalente (13,3%), destaca-se dos restantes departamentos, nomeadamente o Departamento de Matemática, e Ciências Físicas e Naturais com 6,8% (N=23), o Departamento de Línguas com 6,2% (N=21) e o Departamento de Ciências Sociais e Humanas com 2,4% (N=8).

A análise de conteúdo do PAA foi submetida à distribuição de unidades de registo (UR) por 4 categorias, conforme a descrição das atividades integradas no PAA. O gráfico 15 revela o peso percentual destas categorias definidas relativamente ao total dos registos no PAA, seguindo-se gráficos que apresentam a distribuição das subcategorias de cada categorias (ver gráficos 16, 17, 18 e 19).

Gráfico 15 - Distribuição das unidades de registo por categorias

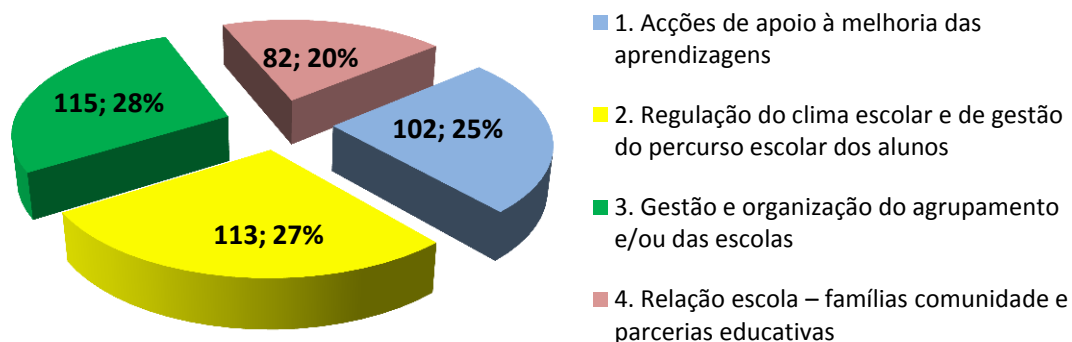


Gráfico 16 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria I

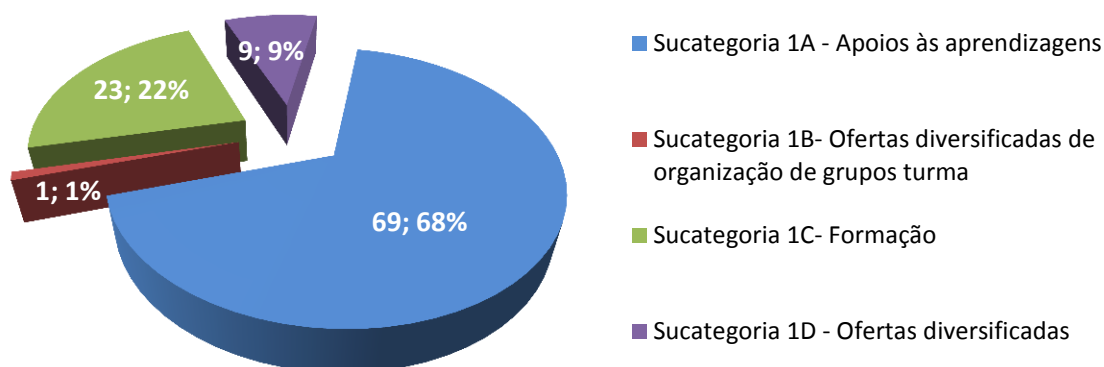


Gráfico 17 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria II

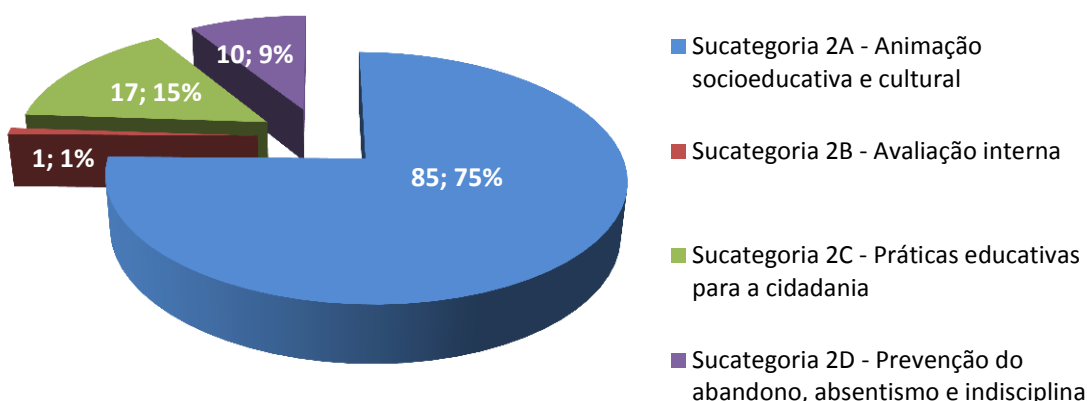


Gráfico 18 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria III

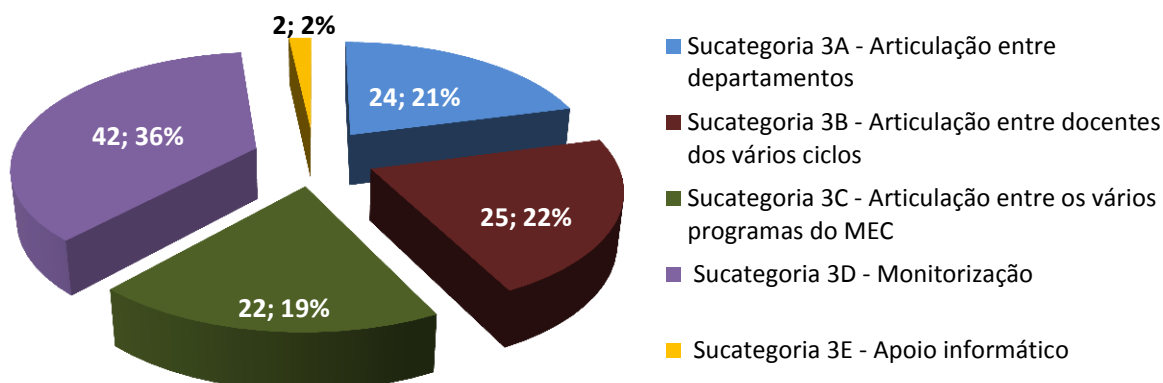
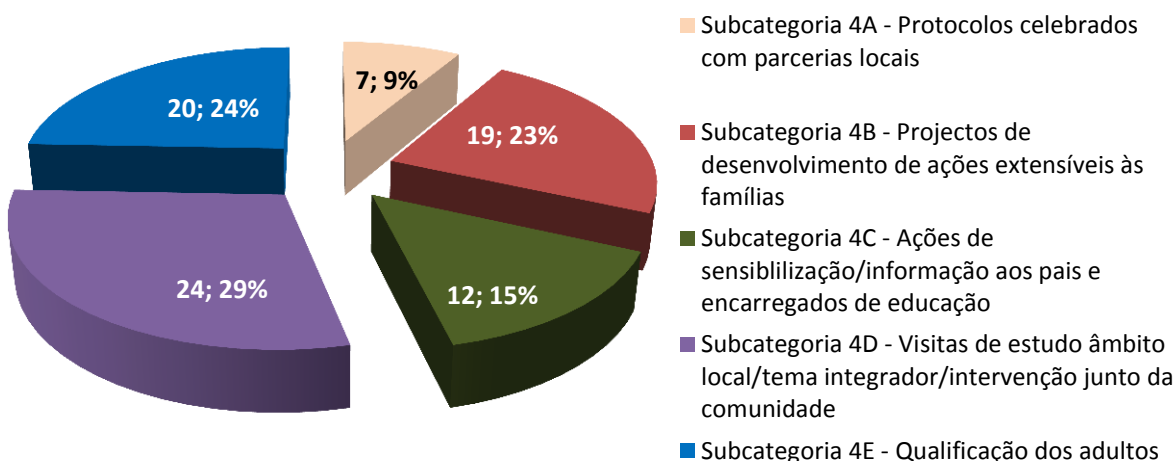


Gráfico 19 - Distribuição das unidades de registo por subcategorias da categoria IV



A tabela 17 que se segue revela a análise de conteúdo submetida à distribuição de UR por categorias e subcategorias, conforme a descrição das atividades integradas no

PAA e dinamizadas (exclusivamente) pelos diferentes departamentos. Apresentam-se as 18 subcategorias associadas às 4 categorias consideradas.

Tabela 17 - Distribuição das UR por departamentos, categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Dto. Expressões	Dto. Ciências Sociais e Humanas	Dto. Línguas	Dto. Matemática, Ciências Físicas e Naturais	Todos os Departamentos curriculares	Totais
I - Ações de apoio à melhoria das aprendizagens	1A - Apoios às aprendizagens.	10	2	9	9	0	30
	1B- Ofertas diversificadas de organização de grupos turma.	0	1	0	0	0	1
	1C- Formação.	2	0	1	1	0	4
	1D - Ofertas diversificadas.	6	0	0	2	0	8
II - Regulação do clima escolar e de gestão do percurso escolar dos alunos	2A - Animação socioeducativa e cultural.	15	3	6	4	1	29
	2B - Avaliação interna.	0	0	0	0	0	0
	2C - Práticas educativas para a cidadania.	1	0	2	3	4	10
	2D - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina.	0	0	1	0	0	1
III - Gestão e organização do agrupamento e/ou das escolas	3A - Articulação entre departamentos.	2	0	1	1	1	5
	3B - Articulação entre docentes dos vários ciclos.	2	0	1	1	1	5
	3C - Articulação entre os vários programas do MEC.	2	0	1	1	0	4
	3D – Monitorização.	2	0	1	1	0	4
	3E - Apoio informático.	0	0	0	0	0	0
IV - Relação escola – famílias comunidade e parcerias educativas	4A - Protocolos celebrados com parcerias locais.	0	1	0	1	1	3
	4B - Projetos de desenvolvimento de ações extensíveis às famílias.	1	0	0	1	1	3
	4C - Ações de sensibilização/informação aos PEE.	1	0	0	0	1	2
	4D - Visitas de estudo âmbito local/tema integrador/intervenção junto da comunidade.	1	1	1	1	0	4
	4E - Qualificação dos adultos.	0	0	0	0	0	0
Total de atividades propostas pelos departamentos		45	8	24	26	10	113

Seguem-se exemplos de UR correspondentes a cada uma das 18 subcategorias consideradas no PAA:

1A – Apoios às aprendizagens: *“Projeto Vidas sem abrigo”* (Dto. Expressões)

1B – Ofertas diversificadas de organização de grupos turma: *“Sessões de desdobramento de Ciências na biblioteca”* (Dto. Ciências Sociais e Humanas)

1C – Formação: *“Ação de sensibilização Ergonomia escolar”* (Dto. Línguas)

1D – Ofertas diversificadas: *“Concurso Escolar Alto Minho 2020”* (Dto. Expressões)

2A – Animação socioeducativa e cultural: *“Dia das Ciências”* (Dto. Matemática, Ciências Físicas e Naturais)

2B – Avaliação interna: *“Encontros de trabalho do Grupo de Avaliação Interna”* (Direção)

2C – Práticas educativas para a cidadania: *“Projeto Eco-Escolas”* (Dto. Matemática, Ciências Físicas e Naturais)

2D – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina: *“Português Língua Não materna”* (Dto. Línguas)

3A – Articulação entre departamentos: *“Encontro de trabalho RIBE - Grupo interconcelhio”* (Biblioteca)

3B – Articulação entre docentes dos vários ciclos: *“Por este rio acima... Edição do livro do Agrupamento”* (Todos os departamentos)

3C – Articulação entre os vários programas do MEC: *“Reuniões SABE/ RCBVC Biblioteca”* (Biblioteca e outros)

3D – Monitorização: *“Reuniões de Monitorização - Avaliação do projeto TEIP”* (TEIP)

3E – Apoio informático: *“Gestão da Plataforma moodle do Agrupamento”* (PTE)

4A – Protocolos celebrados com parcerias locais: *“Projeto DECOJovem”* (Dto. Ciências Sociais e Humanas)

4B – Projetos de desenvolvimento de ações extensíveis às famílias: *“Clube famílias Leitoras”* (Biblioteca)

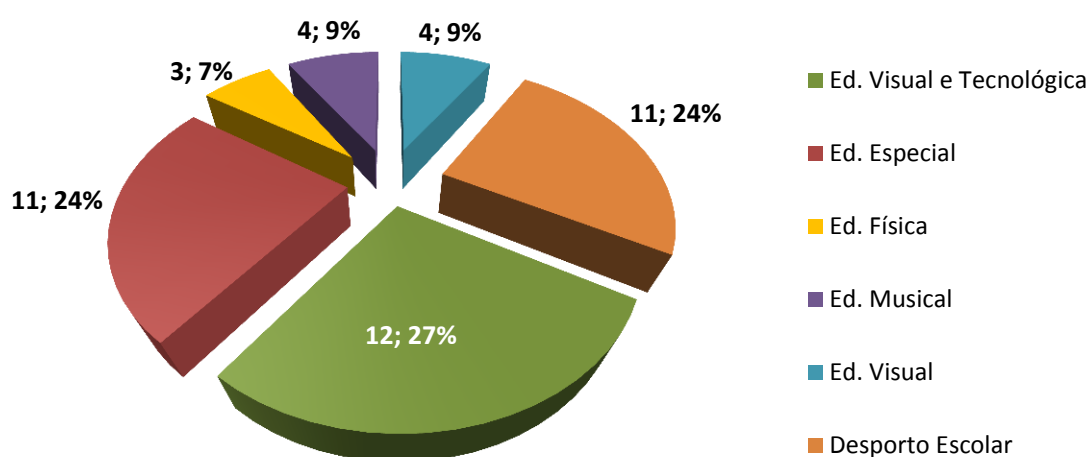
4C – Ações de sensibilização/informação aos PEE: *“Jornalada da Malta”* (Dto. Expressões)

4D – Visitas de estudo âmbito local/tema integrador/ intervenção junto da comunidade: “Visita de estudo Museu do Sargaço em Castelo de Neiva” (Dto. Ciências Sociais e Humanas)

4E – Qualificação dos adultos: “Sessão de trabalho da REALV Minho-Lima” (CNO)

A análise descritiva apresentada na tabela 17 demonstra que o departamento de Expressões detém o maior número de UR, pelo que, importa observar como estas se distribuem pelas diferentes áreas deste departamento (ver gráfico 20).

Gráfico 20 - Distribuição das UR referentes ao departamento de Expressões



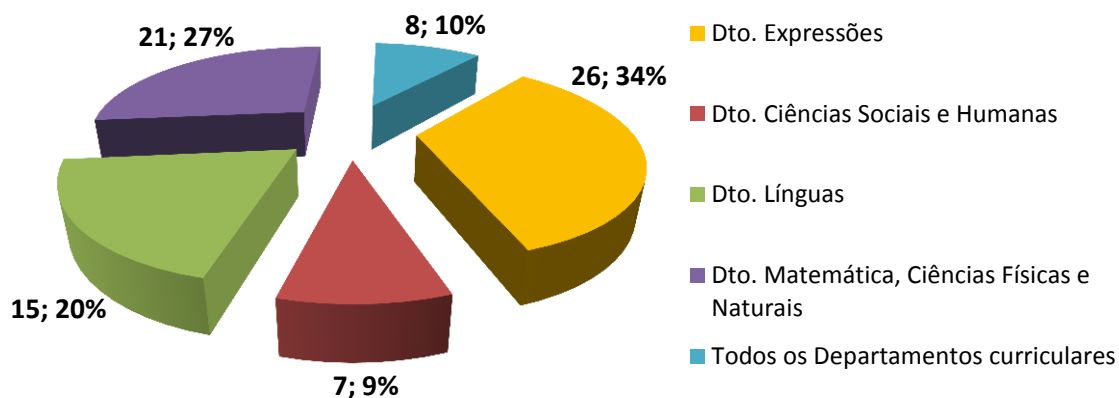
Face aos objetivos do estudo, nomeadamente no que se refere à perceção das dinâmicas implementadas pelos docentes dos diferentes órgãos departamentais, descrevem-se a seguir as áreas de intervenção ou disciplinares que integram cada departamento:

- O Departamento de Ciências Sociais e Humanas integra as disciplinas: História e Geografia de Portugal; História; Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica;
- O Departamento de Línguas integra as disciplinas: Língua Portuguesa; Inglês; Francês e Espanhol;

- O Departamento de Matemática e Ciências Naturais integra as disciplinas: Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Naturais; Ciências Físico-Químicas e Educação Tecnológica;
- O Departamento de Expressões integra as disciplinas: Educação Visual e Tecnológica; Educação Física; Educação Musical; Educação Visual e o núcleo de Educação Especial.

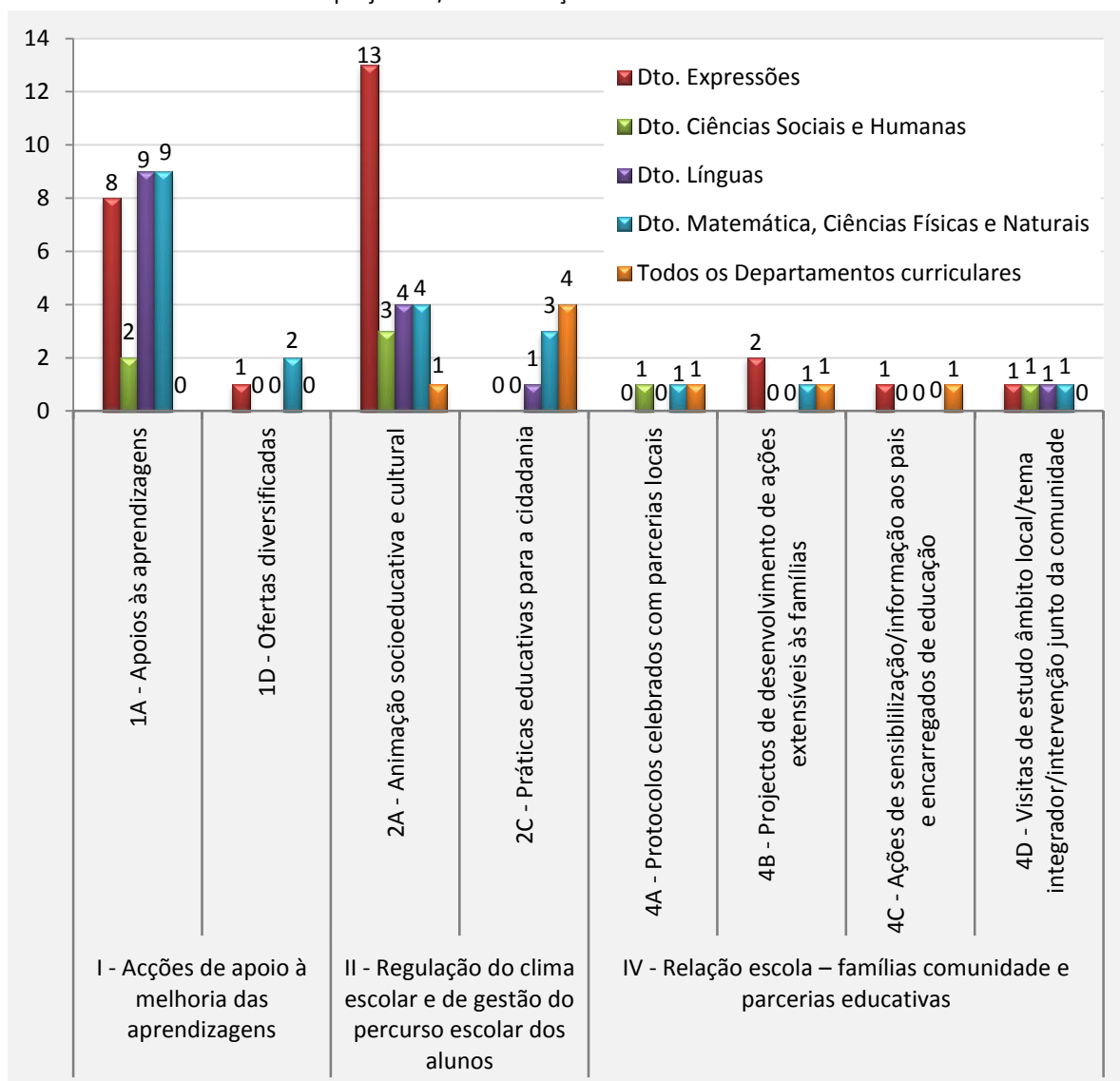
Em virtude do âmbito desta pesquisa, apresenta-se no gráfico 21 a distribuição das atividades dinamizadas no 2.º e 3.º ciclos, por departamentos ou articuladas entre estes, relativas à concretização de projetos e/ou atividades com efetiva articulação curricular inter e transdisciplinar (N=77). Para o efeito, foram excluídas as atividades relativas à gestão de recursos e organização curricular (reuniões e encontros de trabalho de natureza diversa). Nos dados referentes ao Departamento de Expressões, foram igualmente excluídas, pelos mesmos motivos, as atividades do desporto escolar.

Gráfico 21 - Distribuição das atividades por departamento referentes a projetos e/ou articulação curricular no 2.º e 3.º ciclos



O gráfico 21 regista, de entre os quatro departamentos, que o das Expressões é o mais representado no PAA, com 26 UR/atividades correspondentes a 34%. O gráfico que se segue revela a distribuição das UR por departamentos com enfoque nas categorias e subcategorias representadas.

Gráfico 22 - Distribuição das UR por categorias/Subcategorias e departamentos, no âmbito de projetos e/ou articulação curricular no 2.º e 3.º ciclos.



Este gráfico demonstra que, entre as demais subcategorias, as atividades centradas nas ações à melhoria das *aprendizagens* (categoria I) e na *regulação do clima escolar e de gestão do percurso escolar dos alunos* (categoria II) apresentam resultados nos dados obtidos mais expressivos, destacando-se claramente o departamento de Expressões na subcategoria referente à *animação socioeducativa e cultural* com 54% (N=13). As UR desta subcategoria traduzem-se em projetos com vertentes diversificadas (concursos, comemoração de eventos, exposições coletivas,...) dinamizadas maioritariamente em articulação entre docentes do mesmo departamento e com

envolvimento da comunidade por vias de protocolos/parcerias estabelecidos (APEE, autarquias, instituições de solidariedade e outras).

Relativamente aos dados recolhidos, referentes às restantes subcategorias, registam-se frequências muito residuais nas UR. Salientam-se os 10% correspondentes às atividades articuladas entre os 4 departamentos discriminados (N=8), sendo que este registo surge distribuído pelas categorias II e IV, com maior destaque na subcategoria *Práticas educativas para a cidadania* (N=4) e sem UR na categoria I – *Ações de apoio à melhoria das aprendizagens*.

As figuras 4 e 5 que se seguem apresentam um exemplo de uma atividade do PAA cuja metodologia de trabalho de projeto, o trabalho colaborativo entre docentes e entre departamentos foram estratégias subjacentes aos propósitos de inter e transdisciplinaridade refletidos na edição do livro “Por este rio acima...”. Esta edição visou agregar os projetos realizados em todas as turmas das 6 escolas do Agrupamento, sobre o tema aglutinador “Histórias e memórias, olhando o futuro” (figuras 3 e 4).

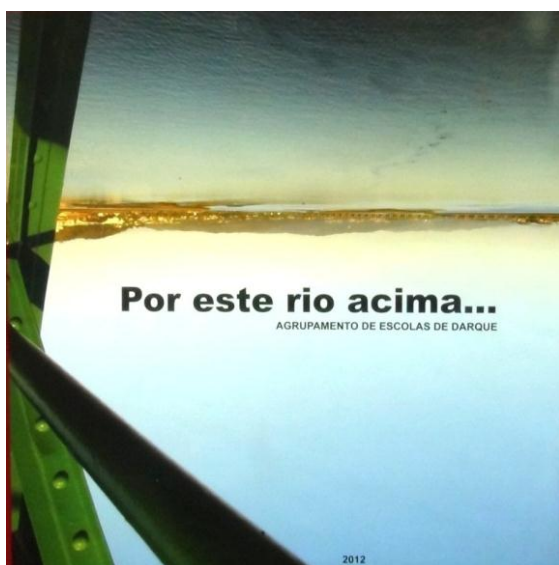


Figura 5 - Livro “Por este rio acima...” - PAA do Agrupamento de Escolas de Darque

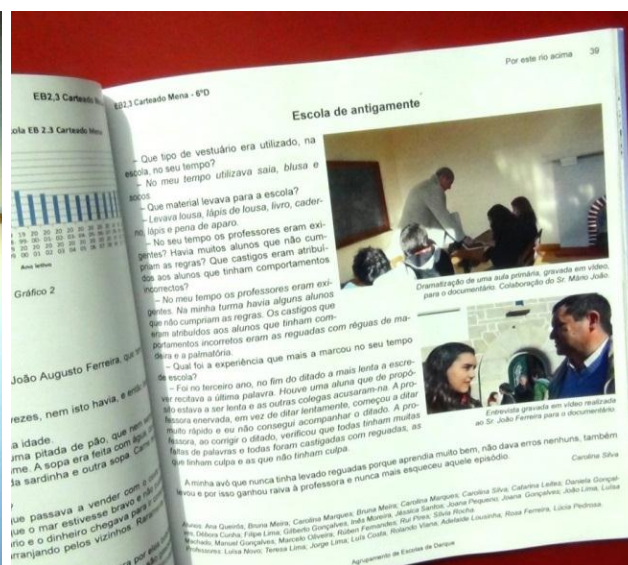


Figura 4 - Livro “Por este rio acima...” - PAA do Agrupamento de Escolas de Darque

A análise documental realizada permitiu aferir que 2,1% (N=7) das atividades elencadas não se realizaram ou não se realizarão, conforme a descrição proposta nos formulários (anexo 5). Os procedimentos estabelecidos no Agrupamento obrigam a que

os dinamizadores das atividades remetam à equipa responsável pelo PAA, os formulários/relatórios de avaliação (anexo 6 ou 7) conforme as ocorrências, onde constam eventualmente, registos acerca do incumprimento das atividades propostas. A informação apresentada nestes formulários (anexos 5, 6 e 7) permitiu, no âmbito da análise documental efetuada, incluir as atividades que à data do decurso deste estudo, foram consideradas como “*não realizadas*”. Estas atividades foram contempladas na apreciação dos resultados por constituírem projetos empreendidos por professores e alunos, apesar de não terem culminado conforme o previsto no início do ano letivo. Refere-se, para exemplificar, a atividade *Feira Medieval* (proposta com base numa parceria com o município de Viana do Castelo) considerada como “*não realizada*”, no entanto, este projeto foi explorado pelos destinatários de modo transversal a várias turmas e níveis de ensino, com envolvimento de pais e encarregados de educação (na criação e recolha de materiais diversos para venda e caracterização da época medieval). O relatório regista que “*A atividade Feira Medieval não será realizada porque as datas indicadas (pelo município) para a realização da Feira incompatibilizaram (...)*” a participação dos destinatários, uma vez que a realização do evento foi agendada após o encerramento do ano letivo. Acresce ainda, nesse mesmo relatório, que as estratégias e objetivos pedagógicos delineados foram explorados durante o ano letivo.

Sumário

Este capítulo, estruturado em duas partes, apresentou a descrição e análise dos dados recolhidos de modo a dar respostas as questões de investigação. A primeira parte, foi centrada na apresentação estatística da análise descritiva e correlacional do *Estudo 1*, previamente realizado com a distribuição de um inquérito por questionário aos trinta e oito agrupamentos TEIP da Direção Regional de Educação do Norte.

A segunda parte versou sobre a descrição e análise dos resultados do *Estudo 2*, focado no Estudo do Caso TEIP da EB 2,3 Carteador Mena, sede do Agrupamento das Escolas de Darque.

CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Introdução

Este capítulo, com quatro partes distintas, apresenta, na primeira, uma síntese dos capítulos de forma a contextualizar o percurso investigativo. A segunda parte ostenta a interpretação dos resultados obtidos pelo inquérito por questionário, pelo *focus group* e pela análise documental realizada ao Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Darque. A terceira parte revela as conclusões retiradas, aludindo aos aspetos mais significativos dos propósitos delineados nesta pesquisa. A última parte constitui uma reflexão sobre a problemática estudada e a relevância de investigações com uma contextualização similar.

Síntese dos capítulos

Importa, no enquadramento dos resultados obtidos, sintetizar o contexto da investigação e referir a delimitação do estudo apresentada no capítulo I, cuja declaração do problema assentou nas representações dos docentes sobre a dimensão transversal dos currículos, as práticas inter/transdisciplinares do contexto TEIP e o contributo, percecionado neste âmbito, da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Este alinhamento conceptual conduziu o segundo capítulo à abordagem de perspetivas e fundamentos teórico-pedagógicos, assentes numa lógica sequencial, ancorada nos fundamentos do potencial da EVT enquanto disciplina una. Por conseguinte, com base na problemática do estudo, foram abordadas teorias indeléveis sobre a construção do conhecimento e dos currículos em Portugal; a sua implementação em contextos TEIP; as estratégias de inclusão social e de diferenciação pedagógica; a metodologia de projeto e a inter/transdisciplinaridade. Estas vertentes teóricas afluíram, em grau significativo, na

sustentação da génese do potencial da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, tal como ainda hoje é constituída.

O terceiro capítulo versou sobre o paradigma metodológico da investigação assente no enquadramento de um Estudo de Caso com o modelo de enfoque qualitativo dominante. Neste capítulo, contextualiza-se a pesquisa e as opções assumidas quanto aos instrumentos selecionados para a recolha dos dados visados.

O quarto capítulo apresentou os resultados do *Estudo 1*, como pesquisa prévia submetida à população docente dos 2.º e 3.º ciclos dos 38 TEIP da DREN, com tratamento estatístico, descritivo e correlacional do inquérito por questionário. As análises de conteúdo, quer do *focus group*, quer documental, são apresentadas como *Estudo 2*, sendo este um estudo de caso centrado no Caso TEIP da EB 2,3 Carteadado Mena, sede do Agrupamento da Escolas de Darque.

O último capítulo dá a conhecer a interpretação dos resultados com base na triangulação metodológica e na triangulação das fontes de dados, de forma a retirar da interpretação efetuada as conclusões e implicações desta pesquisa. A triangulação referida foi orientada pelas duas questões que sintetizam a delimitação do problema da investigação:

- (i) Quais as representações dos professores dos TEIP, acerca da excessiva disciplinarização da função docente e da pedagogia colaborativa?
- (ii) Quais as representações dos professores dos TEIP acerca da disciplina de Educação Visual e Tecnológica relativamente ao trabalho de projeto, à inter e transdisciplinaridade e à inclusão escolar?

Interpretação dos resultados

Interpretação relativa às representações dos docentes inquiridos sobre a fragmentação disciplinar da função docente e a pedagogia colaborativa – (i).

O cruzamento das informações resultantes dos instrumentos utilizados nesta pesquisa (no *estudo 1 e 2*) permitem inferir que, relativamente às representações sobre a

fragmentação disciplinar da função docente, 38% dos docentes concordaram claramente com a existência de uma excessiva fragmentação (em oposição aos 26% que claramente discordaram). O grau de correlação desta variável (Q2.7) com as outras variáveis do estudo foi fraco, pelo que esta constitui uma variável que não se encontra associada a outras variáveis do estudo. A tendência sobre as representações da fragmentação disciplinar está igualmente evidenciada nos resultados obtidos sobre o *trabalho colaborativo entre docentes* (gráfico 9), uma vez registado que 71% dos docentes atribuem relevância ao trabalho colaborativo entre docentes da mesma área disciplinar face aos 58% que atribuem relevância para o trabalho colaborativo entre as diferentes áreas curriculares. No entanto, e para além dos resultados face à perceção da disciplinarização das funções docentes, salienta-se que no inquérito por questionário, 27% dos inquiridos revelaram não saber ou não reconhecer o conceito de Transdisciplinaridade, o que se pode interpretar como constrangimento na perceção acerca da referida fragmentação ou da argumentação que, eventualmente, a sustenta.

Se apreciado este âmbito na análise de conteúdo realizada ao PAA infere-se, que, de entre os órgãos departamentais (ver o gráfico 21), o departamento de Expressões revela maior dinâmica (com 34%) na dinamização de projetos/articulação entre docentes/departamentos. Estas práticas destacam-se, fundamentalmente, dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas (9%) e Línguas (20%). Se atendermos aos 10% de atividades articuladas entre todos os departamentos, a tendência para a fragmentação disciplinar fica refletida, também, nas atividades inseridas no PAA.

A análise de conteúdo do *focus group* revela, igualmente, uma tendência para a confirmação da fragmentação disciplinar percecionada na função docente. Verifica-se esta tendência nas inferências realizadas, relativas às unidades de significado da categoria IV (ver a tabela 15), cujas subcategorias se consideram relacionadas com a problemática da fragmentação disciplinar. Registou-se um valor expressivo de 69% de unidades de significado com sentido negativo na globalidade das subcategorias de articulação docente, projeto curricular de turma, mobilização de saberes, formação docente, eliminação da Área de Projeto e inter/transdisciplinaridade. Exemplificam-se, de seguida,

algumas unidades de significado reveladoras da forma e conteúdo das representações relativas à fragmentação disciplinar:

“(...) só que eles para fazerem essa articulação tinham reuniões semanais (...) eu acho para isso é necessário ter algum tempo e alguma disponibilidade para o fazer [alusão à falta de tempo para a articulação]” {-}

“Faz-se alguma articulação (...) Mas não é a ideal sinceramente.” {-}

“(...) acho que há disciplinas em que isto está inerente à própria disciplina” [articulação de conteúdos] {-}

“(...) dificuldade na gestão do tempo [no trabalho de projeto]” {-}

“(...) nós vamos trabalhando esses temas[transdisciplinares], às vezes sem...sem... quase termos consciência” {-}

“[falta de tempo] para conseguirmos dar aquilo que devíamos dar, quanto mais para ainda termos tempo de abordar determinadas... Outras áreas” {-}

“(...) implica um trabalho maior e uma disponibilidade extra letiva que o professor não tem” {-}

“(...) temos que ter aqui algum cuidado, (...) acho que cada disciplina tem a sua especificidade” {-}

A análise de conteúdo realizada ao PAA e aos respetivos anexos demonstrou que, no âmbito das propostas dinamizadas pelos diferentes órgãos departamentais, filtradas com os critérios subjacentes aos objetivos deste estudo (após a categorização/subcategorização das atividades propostas pelos docentes do 2.º e 3.º ciclos), a dinâmica do departamento de Expressões foi mais expressiva, quer em frequência (N=26), quer no contexto da intervenção (projetos/articulação entre docentes), nomeadamente nos 54% correspondentes às UR na subcategoria *Animação socioeducativa e cultural* (N=13). Este destaque nos resultados obtidos incide, maioritariamente, em projetos articulados entre docentes do mesmo departamento, pelo que se evidencia alguma disciplinarização da função docente (ver gráfico 22), na medida em que apenas 10% das atividades (N=8) são articuladas entre todos os departamentos, sendo que este registo surge distribuído pelas categorias II (com 5 UR) e IV (com 3 UR). Assim, a tendência para a fragmentação disciplinar fica também refletida na análise documental.

Interpretação relativa às representações dos docentes em TEIP inquiridos sobre o contributo da EVT relativamente à inter e transdisciplinaridade, ao trabalho de projeto e à inclusão social – (ii).

As informações resultantes do estudo 1 permitem inferir que as representações dos docentes face ao contributo da EVT na “articulação interdisciplinar dos Projetos Curriculares de Turma” (Q3.1) são maioritariamente positivas (relevante ou muito relevante para 89% dos inquiridos, N=158). As perceções sobre a relevância da EVT quanto à “preservação dos bens culturais e intervenção no meio ambiente” (Q3.3) registaram um sentido positivo semelhante (relevante ou muito relevante para 90,1% dos inquiridos). Estas duas variáveis encontram-se relacionadas positivamente, o que é evidenciado pela correlação significativa moderada encontrada [$r_s = (177) = .61, p < .01$].

Relativamente ao potencial da apreciação estética, as representações dos docentes revelaram de forma expressiva (80 % - N=142) a clara concordância da sua implicação para à mobilização de processos de observação, análise e juízo crítico fundamentado (Q3.2). Considera-se na relevância destes dados recolhidos, a capacidade de análise e juízo crítico relevante no combate à exclusão social.

Neste âmbito, os resultados relativos à inclusão social, confirmam que os docentes inquiridos percecionam a metodologia de projeto como uma estratégia que favorece claramente a inclusão (64% - N=116), e consideram que a EVT como área formativa fornece um contributo importante para a inclusão social (73% - N=132). De salientar que estas perceções se encontram associadas moderadamente [$r_s = (177) = .44, p < .01$], evidenciando que os docentes que tendem a considerar a metodologia de projeto como um meio favorável à promoção da inclusão, tendem igualmente a atribuir à EVT o poder de influenciar positivamente a inclusão.

Por sua vez, verifica-se que quando comparados os dados do gráfico 7 (perceção sobre o recurso à metodologia de projeto) e do gráfico 8 (perceção acerca da metodologia de projeto favorecer a inclusão social), as representações relativas a esta estratégia, considerada relevante no contexto TEIP, não correspondem às práticas implementadas. Esta inferência resulta do facto de 66% dos docentes inquiridos percecionarem claramente o contributo da metodologia de projeto como estratégia a implementar no

favorecimento da inclusão social, sendo que apenas 6% consideraram o oposto. No entanto, 49,7% dos docentes que lecionam em contexto TEIP, referem não saber ou não recorrer à pedagogia de projeto como estratégia (Q2.1). Realça-se ainda, que na comparação dos resultados em função do tempo de serviço, esse peso percentual (49,7%) incidu maioritariamente sobre o grupo de docentes com mais de 20 anos de serviço (tabela 11).

Na comparação dos resultados por categorias curriculares, verifica-se que os docentes que integram o grupo das “Expressões” (ver tabela 10) têm perceções mais positivas no que se refere ao recurso da metodologia de projeto (Q2.2), quando comparados com os restantes grupos [o grupo Expressões é significativamente diferente ($M=3.06$), dos grupos de Ciências Sociais e Humanas ($M=2.25$), Matemática, Ciências Físicas e Naturais ($M=2.24$) e Línguas ($M=2.03$)]. Do mesmo modo, quanto à comparação dos resultados relativa às respostas sobre o contributo da EVT para a inclusão social (Q3.6), o grupo das Expressões ($M=4.39$) é significativamente diferente dos de Matemática e Ciências Físicas, assim como de Línguas, respetivamente ($M=3.68$) e ($M=3.84$).

Observados os dados recolhidos acerca da experiência na docência da área curricular Área de Projeto (Q1.3) (atualmente eliminada dos currículos), verifica-se que 75,2% consideraram produtiva ou muito produtiva essa área curricular relativamente à resolução de problemas de aprendizagens (ver gráfico 5). A comparação dos resultados nesta variável, pelas diferentes categorias curriculares (tabela 10) não evidenciou diferenças significativas nas representações dos docentes. No entanto, quanto à questão do contributo da EVT na dinâmica da Área de Projeto (Q1.5), os docentes percecionaram este contributo de forma muito expressivo (84,3%), sendo que a comparação dos resultados entre categorias curriculares, evidenciou significativas diferenças nos dados do grupo das *Expressões* relativamente aos restantes grupos.

Os dados obtidos no âmbito do *estudo 2*, relativos à análise de conteúdo do *focus group*, a categoria III (papel da EVT face ao insucesso escolar) e respetivas subcategorias (abandono escolar e inclusão social) evidenciaram, na frequência das unidades de significado, inferências muito convergentes relativamente às representações dos docentes

face ao contributo da EVT no seu papel inclusivo. Seguem-se alguns exemplos mais expressivos:

“(...)uma das formas que temos de combater o abandono escolar é precisamente pelas áreas das expressões” {+}

“(...) nós tentamos fazer a integração e captar os alunos através exatamente das disciplinas de expressão” {+}

“(...) não têm em conta a natureza e a importância da imagem para a criança ” [alusão ao desinvestimento do MEC na educação artística]” {+}

“(...) não me parece, sinceramente, que essa seja uma boa solução para evitar que os alunos abandonem [observação relativa à desvalorização das expressões]” {+}

“(...) o aluno que tem dificuldades em Português, que tem dificuldades em Matemática... Ele vai completamente rejeitar a escola. E nós vamos ter mais abandono [apelo ao reforço das expressões]” {+}

“(...) Estava em risco de abandono [alusão a um aluno recuperado pelo desempenho nas expressões]” {+}

No que respeita à análise de conteúdo do Plano Anual de Atividades, releva-se que, entre as demais subcategorias, se destaca, em particular, o departamento de Expressões, nomeadamente na subcategoria *Animação socioeducativa e cultura* da categoria II (regulação do clima escolar e de gestão do percurso escolar dos alunos), com 52% (N=13) da globalidade das UR dos 4 departamentos (ver gráfico21). As informações desta análise descritiva, cruzada com os dados recolhidos nos restantes instrumentos, corroboram o esforço e o impacto da educação artística em geral, e da EVT em particular, para o cumprimento das metas definidas nos projetos TEIP.

Conclusões

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender, no contexto TEIP, as representações dos docentes acerca da relevância da disciplina de Educação Visual e Tecnológica na dimensão social de inclusão. Desta forma, conclui-se, das perceções realizadas pelos docentes dos 2.º e 3.º ciclos das diferentes áreas curriculares, que a

educação artística detém uma importância particular no currículo. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, com os domínios “Visual” e “Tecnológico” assim agregados, configura a transdisciplinaridade dessas duas áreas do saber, sendo esta uma singularidade no currículo que impõe a articulação de conteúdos e promove esta prática, traduzida no potencial da sua vertente interdisciplinar, como é possível verificar na análise e interpretação dos resultados obtidos.

A adoção do método de enfoque dominante nesta pesquisa permitiu confirmar, quantitativa e qualitativamente, percepções quanto ao contributo da disciplina de EVT para a melhoria da qualidade das aprendizagens bem como para a vertente da animação socioeducativa e cultural. Este contributo foi confirmado não apenas nas representações dos docentes inquiridos, como também na análise documental realizada.

A revisão da literatura expôs perspectivas teóricas que consideram fundamentais o espaço da arte na educação e a necessidade de assegurar aos alunos aprendizagens para além das fronteiras disciplinares, visando, sobretudo, o cruzamento entre conteúdos e práticas.

No contexto TEIP, a prática colaborativa entre docentes, a metodologia de projeto e a educação artística, tal como é evidenciado nesta pesquisa, foram consideradas significativas. No entanto, os dados obtidos revelaram alguns constrangimentos face ao maior e melhor investimento na inter e transdisciplinaridade.

No plano das práticas inter e transdisciplinares, 69% das unidades de significado identificadas no *focus group* foram inferências negativas; neste mesmo âmbito, na análise documental, apenas 10% das atividades propostas no PAA visaram objetivamente estas práticas. No entanto, conclui-se que, relativamente ao contributo da EVT, estas práticas foram expressivamente percecionadas como relevantes (89,2%). Importa retirar desta conclusão (face ao elevado número de atividades do PAA), a necessidade de focar a atividade curricular e extracurricular no que se entende relevante nos projetos TEIP.

A interpretação dos dados recolhidos permite inferir que as representações dos docentes acerca das variáveis em estudo (*estudo 1 e 2*), não correspondem às percepções relativas a práticas implementadas. Salienta-se, no âmbito da metodologia do trabalho de projeto, que 72% dos docentes classificaram a sua experiência, na área curricular não

disciplinar Área de Projeto, como produtiva ou muito produtiva para a articulação de saberes entre as áreas disciplinares, no entanto, 50% dos inquiridos referiram não recorrer a esta metodologia. Esta incongruência - entre percepções sobre práticas e a implementação das mesmas - fica reforçada quando se observam os 75,2% de docentes que classificaram essa experiência como produtiva na resolução de problemas de aprendizagem, ou ainda os dados expressivos quanto à percepção da metodologia de projeto como uma estratégia que favorece a inclusão social. Estes dados, deve realçar-se, não apresentaram diferenças significativas quando comparados por categorias curriculares ou mesmo pelo tempo de serviço docente.

Assim, as linhas de interpretação desenvolvidas a partir das variáveis do estudo e da análise dos respetivos dados indiciam que o recurso à metodologia de projeto, não corresponde à percepção do seu contributo. Salva-se nesta interpretação a exceção dos docentes que lecionam a EVT, na medida em que a orientação metodológica do seu programa curricular assenta na “prospecção do meio” em torno das “situações-problema”, centrada no processo de resolução de problemas⁶⁸, cujas fases em cada unidade de trabalho são sequenciadas conforme a metodologia do trabalho de projeto.

Tendo presente os projetos dos territórios educativos de intervenção prioritária, consideram-se os fundamentos teóricos que apelam a práticas promotoras de dinâmicas que aproximam do “outro”, numa “lógica do terceiro incluído” ou do “espírito alargado”. Estas abordagens são, não só sensíveis, como se esperam potencialmente integradoras nos TEIP. Também neste particular, conclui-se das representações dos docentes inquiridos, que a educação artística – educação pela arte – edifica-se como pilar na educação para os valores e atitudes, assim como para os princípios éticos fundamentais que sustentam a cidadania responsável. Estas premissas estão subjacentes aos dados recolhidos nas representações dos docentes inquiridos no estudo 1 e nos argumentos apresentados no *focus group*.

Os dados obtidos na pesquisa confirmaram, de forma expressiva, a tendência para a disciplinarização da função docente. No entanto, nas percepções recolhidas dos docentes salienta-se a relevância da EVT para a superação desta alegada fragmentação disciplinar.

⁶⁸ Orientações metodológicas expressas na página 204 do Volume I da *Organização Curricular e Programa da Educação Visual e Tecnológica*.

A expressão “dispersão curricular” mencionada e divulgada pelo MEC, na abordagem à revisão curricular em curso, poderia fazer crer numa convergência para os princípios que norteiam a transdisciplinaridade. Na verdade, no plano da conceção curricular em Portugal, retira-se desta pesquisa a conclusão, atestada na revisão da literatura realizada e no inquérito por questionário, algum enviesamento nas representações acerca do termo “transdisciplinaridade” ou, pelo menos, numa perceção reduzida a práticas de alguma transversalidade no currículo, entre os saberes ditos “transversais”, face ao alcance teórico subjacente ao prefixo “trans”⁶⁹.

A abordagem transdisciplinar, genuína, colide com as representações dos docentes face aos desempenhos almejados. Diz-se que “*Faz-se alguma articulação (...)*”, considera-se “*(...) muito importante*” mas “*É preciso tempo (...)*”... O trabalho colaborativo entre docentes, entre equipas pedagógicas, entre ciclos de ensino, não é perçecionado com o enfoque transdisciplinar, que visa a “unidade de conhecimento” significativo, isto é, com sentido para a vida.

Conclui-se dos dados recolhidos, a anuência expressiva nas representações dos docentes, relativa à mobilização de processos de observação, análise e juízo crítico fundamentado pela via da apreciação estética. Este propósito da educação artística, confirmado na amostra e evidenciado nas diferentes variáveis do estudo (tal como, as representações dos docentes quanto à relevância do contributo da EVT na dinâmica da Área de Projeto ou do trabalho colaborativo), emerge na docência da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A prática (trans)disciplinar da EVT integra, na especificidade da sua vertente “visual”, o olhar sobre o meio envolvente cujos estímulos sensibilizam para a compreensão do mundo exterior.

A EVT constitui-se uma área cuja natureza é, na génese da sua criação, integradora e inclusiva. À educação “visual” e “tecnológica” reserva-se o ónus das ilimitadas associações, emergentes em todos os contextos e sentidos, algumas das quais criativas.

⁶⁹ Esta conclusão está emergente na escassez de referências bibliográficas de autores/pedagogos portugueses sobre os princípios teóricos da transdisciplinaridade bem como, nos dados recolhidos junto dos docentes inquiridos relativamente ao conceito da transdisciplinaridade.

A criatividade e o espírito crítico (que muitos reclamam) assentam nas práticas rotinadas na EVT, centradas no exterior ou no outro, para além dos campos virtualmente, ou não, delimitados. Quem assim orientar a sua intervenção, como uma missão em contexto educativo (ou não), fica condicionado à atitude transdisciplinar que por definição e praxis será sempre inclusiva. A educação artística em geral e a EVT em particular são, neste sentido e pelos motivos descritos, privilegiadas.

Implicações para futuras investigações

Finalizado este percurso investigativo, ressalta o pensamento de que o presente estudo poderá no futuro constituir uma base, um patamar da problemática estudada, relevante para investigações com contextualização similar – TEIP alargado ao território nacional. A perspetiva de um estudo com representatividade para a população e a possibilidade de inferir sobre a mesma, proporciona ao investigador entusiasmo face à oportunidade de uma pesquisa com propósitos pedagógicos sobre a consciência transdisciplinar e o contributo da educação artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, V. (2000). *Celestin Freinet: (Contributions to the Study of Education)*. Westport: Greenwood Press.
- Afonso, N. (2000). Dimensões Organizacionais dos TEIP. In Bettencourt, A. et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 207-210). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, L. (2000). Ensino Básico e Integração Educativa nos TEIP, In Bettencourt, A. et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 197-206). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero,S.A.
- Barbosa, A. M. (Org.) (2005). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Inclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Creswell, J. (2009). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Figueiredo, C. (2007) Diferenciação pedagógica. In Bettencourt, A. *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* (Vol. I). Escola Superior de Educação de

- Setúbal (documento policopiado). Acedido em 28 de dezembro de http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/data/teip/recursos/materiais_de_trabalho_acnd.pdf
- Coll, A., Nicolescu, B., Rosenberg, M., Random, M., Galvani, P. & Paul, P. (2002). *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM/UNESCO. Acedido em 10 de dezembro de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Sousa, L. & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa* (pp. 83-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em 15 de janeiro de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>
- Cury, A. (2011). *Mentes Brilhantes, Mentes Treinadas*. Alfragide: Livros d’Hoje.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Portugal: Edições Asa.
- Denzin, N. (1984). *The research act*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Duarte, L. (2011). Marginalidade e marginais, in *História da Vida Privada em Portugal – A Idade Média*. Lisboa: Temas e Debates, pp. 170-196.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2005). Estrutura e mágica no ensino da arte. In Barbosa, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo* (pp. 79-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferraz, M. (2009). Princípio(s) das Terapias e Psicoterapias Expressivas Integradas. In Ferraz, M. (Org.), et. al. *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 15-36). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões, in *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP* (pp. 331-350). Vol. XX.
- Ferry, L. (2009). *Aprender a Viver – Filosofia para os novos tempos*. Lisboa: Temas e Debates Círculo de Leitores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paz e Terra.

- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. In *Revista Lusófona de Educação* (pp. 173-184). 5.
- Gessinger, R. (2008). Inclusão Escolar: Um Desafio à Educação Matemática. In Borges, R., Basso, N. & Filho, J. (Org.). *Propostas Interativas na Educação Científica e Tecnológica* (pp. 47-59). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, C. (2004). APEV Encontro Nacional. Competências em EVT: Acabar com as indefinições. Lisboa: APEV.
- Gomes, C. (2006). Ciência, Tecnologia e Arte, da Utopia à Realidade na Escola do séc. XXI. In *INFORMAR, Revista da Associação Portuguesa de Professores de Educação Visual e Tecnológica* (pp. 52-57). 22.
- Grave-Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guay, M.; Gagnon, B. & Legault, G. (2007). Tous partenaires pour différencier. In *Les Cahiers pédagogique* (pp. 36-37). 454. Acedido em 18 de janeiro de http://www.differentiationpedagogique.com/data/qui/tous_partenaires_pour_diffrencier.pdf
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis: free spirit PUBLISHING.
- Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2012.
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales – Entrevista Grupal*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades - Universidad de Guadalajara. Acedido em 6 de dezembro de https://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Entrevista_grupal.pdf
- Irwing, P. & Batey, M. (2011). *me² creativity*. Private & Confidential © E-METRIX MMXI, Acedido em 26 de novembro de <http://www.e-metrix.com/wp-content/uploads/2011/11/me2-Creativity-v3.0.11.pdf>
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola, in *Educação: Teorias e Práticas* (pp. 191-208). 2. Ano 2.
- Kilpatrick, W. (1918). *The project method, Teachers college record*. Vol. XIX, 4, September. New York. Acedido em 8 de janeiro de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/.../kilpatrick.PDF

- Kincheloe, J. (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 9-52.
- Leite, E. & Santos, M. (2004). A Área de Projecto e a Metodologia de Trabalho de Projecto. Da Interacção à concretização. In *Nos trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publication.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação Curricular: uma abordagem às Práticas de Intervenção Educativa no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Mayesky, M. (2009). *Creative Activities for Young Children*. New York: DELMAR Cengage Learning.
- ME, (1991). Programa de Educação Visual e Tecnológica- 2.º Ciclo. Aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 188, de 17 de Agosto. Acedido em 25 de janeiro de http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/160/programa_E_Visual_Tec_2Ciclo02.pdf
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research – A Guide to Design and Implementation: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: Educação Artística. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. C. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol.10, N.º8, pp. 335-344.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurarana, E. (2004). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nicolescu, B. (2001). *O manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Oliveira, A. (2011). A Criança. In Mattoso, J. et al. *História da Vida Privada em Portugal – A Idade Média* (pp. 170-196). Lisboa: Temas e Debates.
- Paul, P. (2002). A Imaginação como Objeto do Conhecimento, In Coll, A. et al. *Educação e Transdisciplinaridade II* (p.123). São Paulo: TRIOM/UNESCO.

- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment? In *Educateur* (pp.6-11). 14. Acedido em 17 de novembro de http://www.ibe.unesco.org/en/special-pages/notfound.html?redirect_url=%2F...%2FPresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_
- Pacheco, J. (2008). Organização Curricuçar Portuguesa. Porto: Porto Editora Lda.
- Porfírio, M. (2000). *O Professor e o Currículo – O ensino e a aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica*. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.
- Porfírio, M. (2004). *Educação Visual e Tecnológica*. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1986). *A Redeção do Robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus Editorial.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, A. (1993). *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000 – Princípios Orientadores de Planos e Programas do Ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. United Kingdom: Capstone Publishing Limited.
- Rocha Filho, J., Basso, N. & Borges, R. (2007). *Transdisciplinaridade: A Natureza Íntima da Educação Científica*. Porto Alegre:EDIPUCRS.
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (2001). *Sparks of Genius - the thirteen thinking tools of the world's most creative people*. New York:Mariner Books.
- Root-Bernstein, M. (2010). *Arts at the Center*. Comunicação apresentada na Segunda Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Seoul, Coreia, a 25 de maio de 2010 em colaboração com a UNESCO, Acedido em 7 de fevereiro de <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpresentationrootbernstein>
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo, in *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 20, número 002. Braga: Universidade do Minho, pp.105-149.

- Santos, A. (2004). A escola: o que pode fazer e até onde se lhe pode exigir, *in* Vários. *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61-68.
- Santos, B. (2007). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, J. (1966). Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte, *in* *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Santos, M., LEITE, E. & Malpique, M. (1991). *Trabalho de Projecto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Seara, A. & Silva, S. (2009). O contributo das Terapias Expressivas Integradas no desenvolvimento de competências interculturais na infância. In Ferraz, M. (org.), et al. *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 141-160.). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Silva, M. (2006). Resenha do livro de Sommerman, *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. Acedido em 21 de janeiro de <http://pt.scribd.com/doc/47759120/SILVA-M-Resenha-do-livro-de-SOMMERMAN-A-Inter-ou-Transdisciplinaridade-Da-fragmentacao-disciplinar-ao-novo-dialogo-entre-os-saberes>
- Silva, C. & Porfírio, M. (2004). *As componentes essenciais em Educação Visual e Tecnológica (nd)*. Acedido em 15 de novembro de http://www.apevt.pt/cpt.ppt#256-1-Diapositivo_1
- Sommerman, A. (2006). *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases psicopedagógicas*, vol. 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. (2003). Case Studies. In DENZIN & LINCOLN (Edits.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 134-164). California: SAGE Publications.
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2004). Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In STEINBERG, S., STERN, A. *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tornero, J. (2007). *Comunicação e Informação na Sociedade de Informação*. Porto: Porto Editora.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. In *Revista da Escola Superior de Educação* (pp.171-202). Vol. 5. Viana do Castelo: ESEVC-U.I.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
Acedido em 17 de dezembro de
<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/autonomia.html>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto de 2011

Despacho n.º 19308/2008, de 21 de julho

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro

Despacho n.º 147 – B/ME/96, de 1 de agosto de 1996

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto - Diário da República, 1.ª série — N.º 151

Portaria n.º 95/2011, de 7 de março

Portaria regulamentar, n.º 196-A/2010 de 9 de abril

NETOGRAFIA

<http://pt.scribd.com/doc/47759120/SILVA-M-Resenha-do-livro-de-SOMMERMAN-A-Inter-ou-Transdisciplinaridade-Da-fragmentacao-disciplinar-ao-novo-dialogo-entre-os-saberes>, visitado em 6 de junho de 2011.

<http://www.tedxparis.com/2010/francois-taddej>, visitado em 8 de março de 2011.

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/TEIP/Paginas/RelancamentodoPrograma.aspx>, visitado em 21 de dezembro de 2011.

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx visitado em 21 de dezembro de 2011.

<http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18> visitado em 12 de janeiro de 2012.

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf visitado em 21 de dezembro de 2011.

http://www.differentiationpedagogique.com/exemple/exemple_2_1 visitado em 14 de janeiro de 2012.

ANEXOS

Parecer/autorização submetido ao Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Darque

Ex.mo Senhor
Coordenador do Departamento de Expressões

Rolando Correia Viana, professor do Quadro de Zona Pedagógica, do Grupo de Recrutamento 240, a exercer funções neste Agrupamento e a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre as representações dos docentes acerca da relevância de algumas práticas pedagógicas face às condicionantes dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O estudo pretende compreender perceções quanto ao potencial inclusivo do trabalho de projeto, das práticas inter e transdisciplinares, correlacionando essas representações, com as dinâmicas metodológicas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Tratando-se de um estudo de caso, solicita o requerente, com a devida autorização da Direção deste Agrupamento, a colaboração dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente no que se refere à administração de inquérito por questionário e realização de uma entrevista (sessão grupal). A recolha de dados inclui ainda a análise de conteúdo do Plano Anual de Atividades do Agrupamento. Prevê-se a realização desta fase da pesquisa entre os meses de dezembro de 2011 e março de 2012.

Requer parecer e autorização do Conselho Pedagógico para desenvolver a supracitada investigação e aproveita para agradecer a melhor atenção de V. Exa para este assunto.

Darque, 14 dezembro de 2011

Com os melhores cumprimentos,

Rolando Viana

Inquérito a docentes dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Os participantes no presente estudo deverão ser docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em escolas TEIP.

Os dados do inquérito são confidenciais e destinam-se ao desenvolvimento de um estudo integrado numa tese de Mestrado em Educação Artística.

O tempo médio para preenchimento deste formulário é de 8 minutos.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

***Obrigatório**

1.ª Parte - Perfil do docente

1. Sexo: *

- Masculino
 Feminino

2. Idade: *

3. Tempo de serviço docente: *

(em anos completos)

4. Habilitações académicas: *

(discrimine na caixa de texto se for detentor de outras formações e especializadas)

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

4.1. Discrimine, se for o caso, a detenção de outra(s) formação(ões) especializada(s).

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEIsN2R4V1AxO2xGdkdpcUZ...> 14-01-2012

5. Grupo de recrutamento no qual se encontra colocado(a): *

6. Descrição do(s) nível(eis) de ensino e/ou percursos alternativos que leciona no presente ano letivo: *

- 1.º ciclo
- 2.º ciclo
- 3.º ciclo
- CEF
- PIEF/PIEC
- EFA
- Secundário
- Outra:

7. Experiência profissional no cargo de Diretor de Turma. *

- Nunca exerci o cargo de Diretor de Turma
- Exerci o cargo de Diretor de Turma em número inferior a 3 vezes
- Exerci o cargo de Diretor de Turma em número superior a 2 vezes e inferior a 6 vezes
- Exerci o cargo de Diretor de Turma em número superior a 5 vezes

8. Agrupamento/Escola TBP onde presta serviço: *

2.ª Parte - Sobre a extinta área curricular não disciplinar Área de Projeto

1. Na sua prática docente lecionou a extinta área curricular não disciplinar Área de Projeto? *

(se responder NÃO, passe por favor para a 3.ª parte do questionário)

- Sim
- Não

2. Identifique o ciclo de ensino onde lecionou a Área de Projeto.

- 1.º ciclo
- 2.º ciclo
- 3.º ciclo
- Secundário

3. Como classifica essa experiência relativamente à resolução de problemas de aprendizagem?

- A Área de Projeto não foi produtiva.

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dElsN2R4V1AxO2xGdkdpcUZ...> 14-01-2012

- A Área de Projeto foi pouco produtiva.
- A Área de Projeto foi produtiva.
- A Área de Projeto foi muito produtiva.
- Não tenho opinião.

4. Como classifica essa experiência relativamente à articulação de saberes entre as áreas disciplinares?

- A Área de Projeto não foi produtiva.
- A Área de Projeto foi pouco produtiva.
- A Área de Projeto foi produtiva.
- A Área de Projeto foi muito produtiva.
- Não tenho opinião.

5. Como percecionou o contributo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica na dinâmica da Área de Projeto?

(pretende-se um registo da sua opinião ainda que nunca tenha integrado um conselho de turma do 2.º ciclo)

- Não foi relevante.
- Pouco relevante.
- Relevante.
- Muito relevante.
- Não tenho opinião.

3.ª Parte - Pedagogias de Projeto e Colaborativa

1. Na(s) área(s) disciplinar(es) que leciona, recorre à metodologia do trabalho de projeto como estratégia de aprendizagem?*

- Não, essa metodologia não se adequa à(s) disciplina(s) que leciono.
- Raramente recorro a essa estratégia.
- Implemento essa estratégia regularmente.
- Implemento sempre essa estratégia.
- Não tenho opinião.

2. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «A metodologia de trabalho de projeto favorece a inclusão social». *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

3. Assinale o(s) domínio(s) de aprendizagem transdisciplinar abaixo elencados, que habitualmente explora no âmbito curricular da(s) disciplina(s) que leciona. *

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEIsN2R4V1AxO2xGdkdncUZ...> 14-01-2012

(não considere os domínios explorados no contexto das áreas curriculares não disciplinares)

- Educação para a solidariedade.
- Educação rodoviária.
- Educação para os direitos humanos.
- Conhecimento do mundo do trabalho.
- Educação para o empreendedorismo.
- Conhecimento das profissões.
- Educação para a igualdade de oportunidades.
- Educação para os media.
- Educação ambiental.
- Dimensão europeia da educação.
- Educação para o consumo.
- Educação para a sexualidade.
- Não exploro estes domínios de aprendizagem.

4. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «Nas escolas o trabalho colaborativo entre os docentes das diferentes áreas disciplinares, tem sido relevante para a articulação de conteúdos e competências». *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

5. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «O trabalho colaborativo entre os docentes da minha área disciplinar é muito frequente». *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

6. Indique 3 (três) áreas disciplinares cuja especificidade, no seu entender, prestam maior contributo na dinâmica de projetos interdisciplinares. *

- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira
- História e Geografia de Portugal
- História
- Geografia
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Ciências Naturais
- Educação Visual e Tecnológica
- Educação Visual
- Educação Tecnológica
- Educação Musical

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dElsN2R4V1AxQ2xGdkdpcUZ...> 14-01-2012

- Físico-Química
 Educação Física
 Educação Moral e Religiosa
 Nenhuma área disciplinar em particular
 Outra:

7. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «A função docente tem revelado excessiva fragmentação disciplinar». *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

8. Seleccione a expressão que, no seu entender, melhor define o conceito de "Interdisciplinaridade". *

- Fragmentação disciplinar.
 Juxtaposição de disciplinas com nível limitado de relação.
 Interação entre duas ou mais disciplinas.
 Integração superior sem fronteiras sólidas entre as disciplinas.
 Não tenho opinião.

9. Seleccione a expressão que, no seu entender, melhor define o conceito de "Transdisciplinaridade". *

- Fragmentação disciplinar.
 Juxtaposição de disciplinas com nível limitado de relação.
 Interação entre duas ou mais disciplinas.
 Integração superior sem fronteiras sólidas entre as disciplinas.
 Não tenho opinião.

4.ª Parte - Sobre a Educação Visual e a Educação tecnológica (E.V.T.)

1. Como classifica, na globalidade, o contributo da disciplina de E.V.T na articulação interdisciplinar dos Projetos Curriculares de Turma? *

(pretende-se um registo da sua opinião ainda que nunca tenha integrado um conselho de turma do 2.º ciclo)

- Não tem relevância.
 Pouco relevante.
 Relevante.
 Muito relevante.
 Não tenho opinião.

2. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «A apreciação estética implica a mobilização de processos de observação, análise e juízo crítico fundamentado». *

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEIsN2R4V1AxQ2xGdkdpcUZ...> 14-01-2012

(considere o contexto TBP na sua resposta)

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

3. Como classifica a prática docente na disciplina de E.V.T. relativamente à educação para a preservação dos bens culturais e intervenção no meio envolvente. *

(pretende-se um registo da sua opinião ainda que nunca tenha integrado um conselho de turma do 2.º ciclo)

- Não é relevante.
- Pouco relevante.
- Relevante.
- Muito relevante.
- Não tenho opinião.

4. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «Na E.V.T. a dimensão Tecnológica, desenvolve a aprendizagem significativa de competências científicas transversais». *

(considere na sua resposta a componente prática da aprendizagem no contexto TEIP)

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

5. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «Na E.V.T. o trabalho de projeto e o método de resolução de problemas são metodologias obrigatórias». *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

6. Com a escala que se segue, classifique quanto à sua concordância a afirmação «A Educação Visual e a Educação Tecnológica são áreas formativas cujas especificidades são significativas para a inclusão social». *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

7. Face à reorganização curricular atualmente em debate, como classifica a E.V.T. relativamente às restantes áreas do 2.º ciclo de ensino básico? *

(considere o contexto TBP na sua resposta)

- Não é uma área estruturante nesse nível de ensino.
- Pouco estruturante nesse nível de ensino.
- Estruturante nesse nível de ensino.
- Muito estruturante nesse nível de ensino.
- Não tenho opinião.

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dElsN2R4V1AxQ2xGdkdpcUZ...> 14-01-2012

Findo o questionário, solicitamos a indicação do e-mail aos inquiridos para conferir rigor estatístico no presente estudo.

Relembramos a confidencialidade dos dados fornecidos. Esta solicitação pretende apenas identificar o envio duplicado de formulários.

Muito obrigado pela colaboração!

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEIsN2R4V1AxQ2xGdkdpcUZ...> 14-01-2012

FOCUS GROUP

(caracterização e transcrição)

I – Perfil dos destinatários

A seleção dos participantes na entrevista visou garantir, em função dos objetivos da pesquisa, a heterogeneidade discursiva suficiente dentro do grupo, a pluralidade de opiniões acerca dos temas em debate. Neste âmbito, os participantes alvos foram indivíduos que no contexto da pesquisa e decorrente dos cargos e responsabilidades assumidos, detêm valor acrescentado acerca das representações realizadas (deles próprios e sobre os docentes que coordenam).

A sessão *focus group* envolveu assim, os quatro coordenadores dos órgãos departamentais em exercício de funções na Escola EB 2,3 Carteador Mena e que representam a totalidade dos professores do ensino regular da escola.

O Departamento de Expressões integra os docentes que lecionam as disciplinas de: Educação visual e tecnológica, Educação Física; Educação Musical; Educação Visual e Educação Especial. (Coord. A)

O Departamento de Línguas integra os docentes que lecionam as disciplinas de: Português; Inglês; Francês e Espanhol. (Coord. B)

O Departamento de Matemática, Ciências Físicas e Naturais integra os docentes que lecionam as disciplinas de: Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Naturais; Ciências Físico-Químicas e Educação Tecnológica. (Coord. C)

O Departamento de História e Geografia integra os docentes que lecionam as disciplinas de: História e Geografia de Portugal; História; Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica. (Coord. D)

II – Legitimação da entrevista grupal e motivação para a resposta

As dinâmicas da entrevista grupal emergente na “discussão” informal acerca das questões em foco ou temas a abordar, sob orientação do mediador, proporcionam interações entre os participantes que são estimuladas pela confrontação dos juízos ou reação aos mesmos no seio do grupo. O contexto grupal da entrevista facilita a participação individual por ser partilhada num contexto de informalidade.

III – Exploração

Objetivo 1: Compreender no contexto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, representações dos coordenadores de cada órgão departamental acerca da relevância Metodologia do trabalho de projeto, do contributo da disciplina de Educação Visual e Tecnologia na dimensão social de inclusão.

Objetivo 2: Reconhecer perceções acerca da proposta de revisão curricular apresentada pelo MEC a 12 de dezembro de 2011, nomeadamente acerca das alterações previstas para a EVT e as preocupações ministeriais com a dispersão curricular e o abandono escolar.

Objetivo 3: Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que os professores são resistentes às práticas colaborativas e à articulação transdisciplinar de diferentes domínios de aprendizagem.

IV – Transcrição do *focus group*

(entrevista grupal realizada no dia 19 de janeiro de 2012 na escola sede do Agrupamento de Escolas de Darque)

MEDIADOR: Muito obrigado pela vossa presença e pontualidade. A vossa disponibilidade é essencial para o estudo que estou a desenvolver, para a problemática da pesquisa que será tratada na conversa informal sobre os seis tópicos que iremos abordar. Esta entrevista, entendida como uma técnica, tem características particulares, é uma sessão grupal, também designada por *focus group*... Portanto sobre o *focus group*... um dos aspetos essenciais em relação a outras técnicas, é a de permitir a discussão sem regular, não é sequer um questionário aberto, a única mediação que eu tentarei fazer é a apresentação dos tópicos e o controlo do tempo... Temos de controlar o tempo, temos seis tópicos e o máximo de 10 a 15 minutos para cada tópico, inicialmente tinha pensado dirigir um tópico a um e a outro, mas acho que não... acho que isso iria até condicionar... o melhor é essa conversa informal sobre aquilo que vos aprouver dizer em relação a isto. Porquê os Coordenadores? Porque em princípio entre toda a população docente, daqui da 2,3, são as pessoas que maior *feedback* têm sobre os assuntos que vão aqui ser tratados...

COORD. C: Vamos a ver...

MEDIADOR: ... Vamos então iniciar a entrevista com a abordagem ao 1.º tópico da nossa sessão que é: A relevância da metodologia do trabalho de projeto na prática docente e em particular no contexto TEIP... Tem a ver com a vossa perceção relativamente à metodologia de projeto, se é utilizada, se é uma prática corrente relativamente aos colegas, se já têm discutido sobre o tema e se é relevante considerar que estamos numa escola TEIP para a metodologia de trabalho de projeto.

COORD. C: Eu pessoalmente acho que **o projeto é muito utilizado nas áreas técnicas**, por exemplo em EVT, em EVT não em Educação Tecnológica... na... nos CEF's, praticamente as coisas que se fazem é baseado no projeto...

MEDIADOR: Na tua...

COORD. C: Nas áreas técnicas...

MEDIADOR: Na tua área técnica...

COORD. C:... embora nós não tenhamos a área de projeto que até... por exemplo os CEF não têm área de projeto, mas uhhh...realmente o projeto faz-se...

MEDIADOR: ... No TEIP trabalha-se ainda a área de projeto ou pelo menos uma área parecida...

COORD. A: Se houvesse ... se houvesse, parece que era para ser no 9.º ano mas nem isso (sobreposição de vozes - discurso impercetível)

COORD. B:...Acho que a partir do momento que houve esta reforma...

COORD. C:...pois.

COORD. B:...penso que se **perdeu um bocadinho a metodologia de projeto**

MEDIADOR: ... e a tendência será essa?...

COORD. B:...e a tendência será essa... se entendermos o que é a metodologia de projeto, e clarificar aquilo que se entende por metodologia de projeto. Não parece sinceramente... assim pela visão que tenho e o trabalho que tenho desenvolvido, **não parece sinceramente... uma coisa rotineira no meu Departamento**... eeu... Há anos atrás talvez, porque havia área de projeto...

porque havia... estudo... e antes era Área Escola e isso obrigava de alguma maneira as pessoas a irem por essa metodologia, e havia no meu departamento pessoas com apetência para trabalhar isso e até pediam para ter essas áreas.

MEDIADOR: - No Departamento de Línguas?

COORD. B: Sim departamento de línguas. Atualmente, penso que, muito pouco, muito pouco. E depois penso que, por outro lado, penso também que a metodologia de projeto poderá resultar como produtiva mas **é uma pedagogia muito morosa, cujos resultados não se veem de imediato**, certo?

MEDIADOR: Sim...

COORD. B:... Se considerarmos que na metodologia de projeto temos que fazer o levantamento de questões, de definição de estratégias, etc, etc. **Portanto, não me parece que que para o tipo de alunos que nós temos, para o contexto em que trabalhamos diariamente isso seja muito exequível.** Porquê? Porque eu acho que... os nossos alunos têm muita dificuldade e muita falta de autonomia. Muita dificuldade de recorrer a materiais para consulta, muita dificuldade em raciocinar e uhhh... Como é que eu hei de dizer?... Pouco empenho, uhh... Não sei... (pausa). Muito sinceramente não sei muito bem explicar isto mas acho que... **Se bem que tudo se treina não é? Que tudo se aprende...**

COORD. C: **Eu ia dizer isso...**

COORD. B: Mas, mas acho que...

COORD. D: Depois **há essa falta de rotina...**

COORD. B:... Mas acho que, por exemplo, há turmas e há situações em que se pede a um aluno para se fazer um levantamento de uma série... De verificar ou de ir observar e os alunos vão e aparecem com novidades, os nossos vão e no dia seguinte aparecem sem nada porque **esqueceram-se ou não fizeram ou não lhes apeteceu ou não quiseram, e portanto se torna também uma maneira de desmotivar o professor, é a minha opinião mas não sei pronto.** O que não quer dizer que de vez em quando não se faça e não haja essa tendência em determinadas áreas.

MEDIADOR: (COORD. D) o que é que tu achas?

COORD. D:... É assim eu **sinto isso mesmo como uma lacuna mesmo comigo**, porque eu nunca fiz trabalho de projeto. **Nunca aprendi, formalmente, trabalho de projeto.**

MEDIADOR: Nunca?

COORD. D:... Nada. De qualquer modo, as vezes que estive envolvida... É assim nós fazemos projetos com os alunos não é? Sem entrarmos muito na metodologia...

COORD. C:... **Sem o formalismo, mas faz-se!**

COORD. D:... Mas faz-se. Por exemplo, sei lá...Eu faço dramatizações e isso implica um projeto não é? Agora, assim conhecer um projeto, a metodologia, essa parte formal não. Nos CEF's fizemos imensos trabalhos **sem serem necessariamente aquele aspeto formal, aqueles passinhos todos...**

COORD. C:... Aquele vínculo.

COORD. D:... Aí também estou como a (COORD. B), **se calhar não serão os alunos os mais indicados para esse tipo de...** Nem nomeadamente no segundo ciclo em que são um bocado pequenos. Agora, eles vão fazendo, se calhar não sabem o que estão a fazer em termos de passos que estão a dar mas a gente faz. No meu departamento, também não será o departamento, e

como estávamos a falar das áreas mais técnicas, **embora eu ache que os projetos são transversais**, podem...

COORD. A: ... Eu ouço precisamente o contrário. Porquê? Porque nós na EVT é a metodologia considerada como principal para o trabalho. Desde que passou a haver a EVT que é a metodologia de projeto que preside à orientação do trabalho dos alunos. Claro que pode não ter aqueles passos todos, mas está tudo lá... Há um problema, tem que se encontrar... apresentar umas propostas, verificar o que é que é possível fazer, vai-se construindo, vai-se fazendo, vai-se avaliando e no final faz-se uma avaliação...

COORD. B: Talvez por isso quando a havia Área de Projeto, essas áreas eram mais direcionadas para a Educação Visual, para a Educação Tecnológica, eram sim senhor. E até temos aqui alguns projetos que resultaram disso, por exemplo a fotografia do Carteador Mena que temos à entrada da escola resultou dum projeto da Área Escola que foi feito por um professor da vossa área, não foi feito por um professor de letras ou de... nem...

MEDIADOR: A Área Escola na altura e mesmo a Área de Projeto, depois... A ideia principal era exatamente ser transversal.

COORD. B: Exatamente...

COORD. A: Porque é assim...

MEDIADOR: As expressões tiveram normalmente, sempre mais protagonismo?

COORD. C:... Porque é assim, todo o trabalho prático pressupõe um projeto! Agora, sem formalismos mas ele existe. E tem de se fazer!

COORD. A: Pronto enquanto que nós temos essa... entre comas... obrigatoriedade, ou essa orientação, por parte do ministério para trabalhar nessa parte da metodologia, os outros trabalham mas não necessariamente com os mesmos passos, a mesma obrigação mas eles vão fazendo...

MEDIADOR: Eu ia introduzir aqui só mais um dado. A reorganização curricular vai mexer com essas questões todas. Já eliminou a Área de Projeto, portanto já mexeu na nossa área, na área da metodologia, em concreto na disciplina de EVT, e se for para a frente a proposta...

COORD. A:...Exatamente...

MEDIADOR:... a separação da disciplina EV mais Educação Tecnológica, lá vai, eventualmente ou não, não sei, é uma pergunta, a metodologia de projeto ser mais uma vez posta em causa disso. Eu passava a respeito para o tópico 2, por causa do que o (COORD. A) disse, que é "O papel da EVT na metodologia de projeto e resolução de problemas". Isto é, para vermos se os docentes de outras áreas têm uma perceção de que é uma metodologia...

COORD. C:... Eu pessoalmente tenho, lá está... uma disciplina onde realmente se pratica, uma área disciplinar onde se pratica realmente um projeto e vai levar mais uma "machadada"...(Educação Tecnológica)

COORD. A:...Não, é assim, tudo... (pausa)...

MEDIADOR: A resolução de problemas, o método de resolução de problemas, por exemplo, as outras... os outros departamentos utilizam.... utilizam essa abordagem?

COORD. A:... No meu departamento nem toda a gente utiliza...

COORD. D:... Era o que eu ia dizer...

COORD. A:... A Educação Física não utiliza, não sei sequer se terá muita lógica fazer isso. A Música também não, não tem. Eu acho que é mais... nas, nas... Como medida total é na EVT, e pontual é nas tecnologias.

COORD. B e D: (expressão de desacordo)

MEDIADOR: Estás a falar da resolução de problemas?

COORD. A:... Na resolução de problemas.

MEDIADOR: Da metodologia de projeto a música já... Muitas vezes acompanha aí uma série de atividades não é?

COORD. A:... Sim sim. Sim sim. Agora digo é que na questão da resolução de problemas...

MEDIADOR: Dizes a resolução de problemas... Porque na metodologia de projeto a música já... muitas vezes acompanha uma série de atividades... onde poderão identificar um problema, propostas para o resolver, etc...

COORD. A:... Sim e ... se calhar noutros departamentos, também aproveitam para fazer isso... quando há uma atividade...

COORD. D:... Eu acho que sim...

COORD. B: No entanto há pessoas que fazem com mais frequência a metodologia de projeto, agora uma coisa que eu observo com frequência é que essas pessoas recorrem à Educação Visual e Tecnológica para fazer metodologia de projeto.

MEDIADOR: Em concreto para fazer o quê?...

COORD. B: ... Por exemplo, a [colega X] recorre sempre ao [colega Y].

COORD. C: Pois...

COORD. B: ... Sempre, sempre, sempre, sempre. E porquê? Porque como é uma área do inglês, depois é preciso dar visibilidade ao trabalho e eu acho que a Educação Visual e Tecnológica é uma disciplina que dá... uuh... que tem essa característica de dar muita visibilidade ao trabalho feito pelo aluno. O produto final vê-se ali, enquanto que, nas línguas o que se poderá ver é um texto, e o texto acaba por ser uma monotonia relativamente, por exemplo, a um texto icónico não é? Há imagem, há um produto final que é...

COORD. C: ... O EVT vai complementar esse trabalho, não...

COORD. D:... Isso acontece comigo, por exemplo, até para a elaboração de um cartaz, que eu não tenho também lá está... Às vezes aqueles trabalhos de grupo... E depois eu peço, e dependendo sempre do professor, atenção eu aqui... muitas vezes mais do se calhar a disciplina... para mim é o professor, porque apesar dos programas nós sabemos que os professores são diferentes. E, dependendo do professor da turma com que estou a trabalhar, peço para dar uma mão lá no cartaz... E fica diferente porque realmente... Lá está, tem uma técnica, que eu não...

MEDIADOR: Consideras importante essa articulação?

COORD. D:... Sim sim. Muito importante a articulação.

MEDIADOR: Agora vou passar a outro tópico que tem a ver com aquilo que foi enunciado num Despacho em 2008, mas que só terá sido aplicado a partir de 2009, e que referia a dificuldade da articulação do trabalho dos professores das várias áreas disciplinares... referindo, assim, claramente, a excessiva disciplinarização da função docente, ou seja, considerava-se que nós, professores, do segundos e terceiros ciclos, que os professores tinham dificuldade em trabalhar, em trabalhar em articulação com os diferentes professores. Vocês concordam com isto?

COORD. C: ... Eu acho que... Eu acho que... (pausa)...

MEDIADOR: ... Eu penso que, sinceramente, mas isto é uma provocação minha, eu penso que... Isto foi em 2008 para aplicar em 2009, logo a seguir veio a revisão curricular a ameaçar que a Área de Projeto deveria ser eliminada do currículo, como veio a acontecer, mas, dá-me a ideia de que já vinham a preparar o terreno porque a Área de Projeto não estava a ser desenvolvida como devia ser, e o despacho diz claramente isso, dando a ideia de que os professores não saberiam trabalhar em articulação. Isto foi referido claramente. Que se saiba ninguém criticou essa observação.

COORD. A:... Eu acho que no caso da EVT, no meu caso pessoal, nós atuamos muitas vezes e fazemos os paralelismos entre as disciplinas e com as matérias que eles vão dando, ou que podem não estar a dar naquele momento mas podem dar a seguir,.. Fazemos sempre essa junção. Agora, se disserem assim, é uma atividade sistemática, que todos os professores fazem de uma forma consciente e sistemática... Não sei. Mas que se faz, faz.

COORD. D:... E eu acho que no caso da Área de projeto, realmente não se fazia em articulação. *Mea culpa*, culpa de todos, não faço ideia. Mas era muito a disciplina que funcionavam quase como outra disciplina e, quer os professores do Conselho de Turma, quer os professores que lecionavam a Área de Projeto esqueciam-se que deveria ser uma...

MEDIADOR: Nós tínhamos nesse despacho onze domínios de aprendizagem a ser desenvolvidos na área da Formação Cívica, portanto nas Áreas Curriculares não disciplinares. Um deles era a “Educação para a Saúde”, com legislação própria, mas os outros dez não têm. O Empreendedorismo, o Ambiente, uma série de domínios que estavam destinados à Área de Projeto. Agora, o que é que vocês acham que vai acontecer a estes domínios? Estes domínios eram transversais. A Educação para a saúde continua por força da regulamentação legal que tem a cumprir, mas, eliminando a Área de Projeto, em que é que ficamos relativamente aqueles domínios de aprendizagem?

COORD. A:... Neste momento... no caso do empreendedorismo nós continuamos a tê-lo e está no nosso Projeto Educativo...

MEDIADOR: No nosso caso concreto.

COORD. A:... No nosso caso concreto. E mesmo assim, é assim... não se pode... Eu hoje li um *blog* que dizia assim: “A escola dos Projetos”, e isso depois fez-me lembrar que os alunos do primeiro ciclo não podem ter muitas atividades para além das ... das... próprias do primeiro ciclo ou, ou, ou, guardarem muito tempo para isso porque depois aquelas que são do 1.º ciclo também não têm tempo. Para coisas que os professores do primeiro ciclo também não têm tempo. E eu acho que os professores acabam por sentir, cada vez mais, dificuldade na gestão do tempo... Não por culpa nossa, mas, até porque como dizia a (COORD. B), porque a gente pede uma coisa e depois eles não trazem, nós depois atrasamos a matéria porque não vieram acompanhados dos materiais... E há uma dificuldade muito grande em manter o ritmo mais ou menos programado, às vezes, para se darem matérias ou conteúdos formais, porque, quer queiramos quer não, nós temos que chegar ao final do ano e há... Há uma obrigatoriedade de cumprir com aquilo que foi planificado. E eu acho que cada vez mais, nós sentimos mais dificuldade, em que os alunos cumpram com as suas obrigações enquanto estudantes. Às vezes é até com coisas muito pequenas, como pedir material para a aula de EVT, para eles fazerem, e tem... uma semana esqueceu, tem dois meses esqueceu, peço um trabalho para casa, como eu pedi esta semana por exemplo... “aí isso tem de ficar para o fim de semana, isso é muita coisa professor” e era só fazer um desenho de uma

coisa... “Isso é muita coisa, não pode ser, ai nós temos tanto que fazer”... quer dizer... estás a ver? O aluno entende que o trabalho de casa de EVT é uma coisa secundária. Porquê? Porque está mais preocupado com outras atividades, e se calhar... essas... essas... essas áreas todas que estavam previstas na legislação acabaram todas por serem postas de lado... (interpelação conjunta impercetível) postas de lado... **e a única que ficou foi mesmo a relativa à saúde porque tem legislação própria.** E mesmo assim, para se conseguir dar, vai-se buscar bocadinhos a cada... a cada... a cada disciplina.

MEDIADOR: E se eles considerarem que essas são, como eu já ouvi, domínios de aprendizagem transversais? Podem ser exploradas ou melhor, devem ser exploradas todas as outras áreas. Em relação a cada departamento... no departamento da Matemática, das Ciências... Essas áreas transversais como a educação para o ambiente, a educação para o empreendedorismo, para o conhecimento das profissões...

COORD. C: Provavelmente, vão se fazer... **mas sem estar previsto**...mas vão se fazer!

COORD. B: É assim é óbvio que se eu se explorar um texto sobre o meio ambiente, estou a explorar o meio ambiente, e estou, de alguma maneira, a educar para ele.

MEDIADOR: Mas se for casual, agora se...

COORD. B: Exatamente... Exatamente. É como a Metodologia de Projeto. Porque repara, é óbvio que a Metodologia de Projeto, em disciplinas que não sejam a Educação Visual e Tecnológica ou Educação Tecnológica, parecem muito mais difíceis, porque imagina alguém a fazer uma Metodologia de Projeto em Português, e então vamos fazer o seguinte, vamos fazer um projeto que é o nosso jornal. Isto implica uma planificação deste jornal ... que tem a ver com a seleção de determinados conteúdos e a seleção da exclusão de outros conteúdos. E também tem a ver com a articulação... a articulação com as outras disciplinas, e isto **implica um trabalho maior e uma disponibilidade extra letiva que o professor não tem**, porque passa o dia de manhã até à noite na escola, e então parece que **é muito difícil levar avante** e volto a repetir, **com as competências e com o desenvolvimento intelectual e a maturidade dos nossos alunos**. Agora, se me disserem assim, fazer uma publicidade pequeninha é uma metodologia de projeto. Eu não considero isso uma metodologia de projeto. Muito sinceramente, para mim isso é uma atividade. Como é outra atividade qualquer. Como é ler, como é escrever, isso para mim são atividades. Para mim **uma Metodologia de Projeto é uma coisa muito mais complexa, muito mais abrangente**. E acho que, efetivamente, na minha disciplina, se pode fazer, mas **isto implica** um certo grau de domínio da Língua Portuguesa e **um certo grau de maturidade dos alunos, penso eu. Não é de um dia para o outro**. Percebes? Eu preferia começar isto por pequenos passos. **Pelo contrário, acho que há disciplinas em que isto está inerente à própria disciplina**, e aí eu acho que isso se torna fundamental.

MEDIADOR: Por exemplo, nesses domínios transversais que estamos aqui a falar...

COORD. B: ...O domínio transversal tu podes usar sempre, **mas não é com o mesmo, com a mesma profundidade** que aí. Eu posso falar de Educação Sexual, mas eu depois questiono-me “Que sei eu do corpo humano? Que sei eu da reprodução humana? Que sei eu... que possa chegar aos pés da professora de Biologia ou de Ciências? É óbvio que nunca possa enveredar nesses temas, e portanto abordo tudo numa maneira muito superficial, temendo sempre dizer alguma coisa que os alunos levem para outro lado e que até não esteja tão à vontade para falar disso como fala a professora de Ciências, porque fala disso todos os dias. Portanto, eu **acho que nós**

temos que ter aqui algum cuidado, porque a disciplina, não é porque as disciplinas estão separadas, isso é um pretexto que eles utilizam, mas eu acho que cada disciplina tem a sua especificidade acho que é impossível cortar. Senão acabe-se então com as disciplinas não é? Não me parece... Muito correto.

COORD. A:... Eu já estive numa escola há dois anos, em que eles chegavam a ter essa articulação, só que eles para fazerem essa articulação tinham reuniões semanais. Tinham reuniões semanais... tinham reuniões... tinham tempo destinado precisamente para isso.

MEDIADOR: Essa era outra pergunta que tinha para colocar aqui...

(Reação conjunta não perceptível)

COORD. D:... Deixa-me só falar um bocadinho da História, que nesse aspeto parece-me que é uma disciplina privilegiada, porque sem aprofundar ou aprofundam, ou poderia ser aprofundada noutra disciplina, nós na História abordamos bastante essas temáticas de Direitos Humanos, Educação para a Saúde...

MEDIADOR:... o empreendedorismo, educação para ...

COORD. D:... O empreendedorismo também não é? Sei lá, o ambiente, a Revolução Industrial. Fala-se da poluição e do problema gravíssimo que provocou a Revolução Industrial, quer na Inglaterra, quer depois em Portugal, embora a um nível mais pequeno. Portanto, nós vamos trabalhando esses temas, às vezes sem...sem... quase termos consciência de que estamos a tratar esses temas. Faz parte!

MEDIADOR: Só uma notazinha. Nós temos a vantagem aqui, vantagem considero eu... não sei se pensam da mesma forma, de por exemplo, no Projeto Educativo, estarem contemplados como disse há pouco o (COORD. A)...

COORD. D:... Essas...

MEDIADOR:... uma parte. Não terão os onze domínios, mas terão o Empreendedorismo, a Educação para a saúde, os Direitos Humanos...

COORD. D:... Direitos Humanos...

MEDIADOR:... esses tópicos estão, estão abrangidos.

COORD. D:... Sim, sim...

MEDIADOR: Portanto obriga, nesse caso, a refletir sobre isso, e de alguma maneira...

COORD. A e COORD. D:... Exatamente! (em simultâneo)

MEDIADOR: E às vezes sem querer...

COORD. D:... Não é sem querer. É às vezes não termos consciência que estamos a trabalhar aquilo que faz parte, pronto. Sei lá, falamos de Demografia. Ao falar de Demografia falamos necessariamente de métodos anticoncepcionais no segundo ciclo. "Porquê que a população tem aqui esta curva? Então vamos lá ver... então nasciam mais? Não...".

COORD. B: Não é esse o objectivo quando falas...

COORD. D: Mas não deixam de estar... estar a trabalhar...

COORD. B: Está contemplado e tal...

COORD. D:... Não deixam de estar e os meninos questionam...

MEDIADOR:... Sem esse espaço próprio que havia para se fazer essa interdisciplinaridade, que é o caso da Área de Projeto, quais são as áreas ou a área, ou qual é a forma ou solução para... ou perdemos de vista esta preocupação com estes domínios? Ou trabalhamos... ou continua-se a

entender que estes domínios devem ser desenvolvidos em articulação uns com os outros?... qual é o futuro? O que é que vocês acham que isto vai dar?

COORD. B: Olha, muito sinceramente vou dizer-te , tendo em conta as novas orientações que vieram do Ministro da Educação de trabalhar por conteúdos...

MEDIADOR: Achas que se perde tudo isso?

COORD. B: **Eu acho que se perde tudo isso. Eu acho que se vai perder tudo isso muito sinceramente. Que se vai perder toda a articulação. Se é trabalhar por conteúdo, eu estou muito pouco interessada,** não é?... Nessa articulação e nessa transferência de conhecimentos de uma disciplina para outra, da mobilização desta disciplina naquela. E portanto, eu **vou trabalhar aquele conteúdo para que o aluno adquira aquele conhecimento e acabou.** Eu acho é que com este novo despacho que veio e, com estas orientações, é para isto que caminhamos.

MEDIADOR: Mas entendes que é relevante para o aluno ou não?

COORD. B: **Na minha perspetiva é um mau caminho,** porque é assim, o conhecimento não... Ter conhecimentos não implica ter sabedoria nem saber aplicá-los. E a competência é exatamente isso... **É saber aplicar conhecimentos! Era pôr conhecimentos em uso!**

MEDIADOR: A Metodologia de Projeto aí era uma mais valia?

COORD. B: **Exatamente! Portanto, nem sei o que te dizer.** Acho... É assim, vem um Ministro altera-se, vem outro Ministro altera-se. Às vezes muda-se de nome mas a conceção é a mesma. Portanto, muito sinceramente...

MEDIADOR: Tinha aqui uma pergunta, que tem a ver com aquilo que se tem vindo a falar... Que é... como classificam a colaboração entre os docentes relativamente à articulação realizada e formalizada nos PCT's? Nos Projetos Curriculares de Turma?

COORD. B: Olha **eu sinceramente acho que informalmente se faz.** E acho que os professores até fazem informalmente o trabalho, que é feito nos tempos de intervalo dos seus tempos letivos. Ou seja, **muitas vezes, naqueles cinco minutos, nós fazemos pequeninas coisas,** "Olha não te importas de me falar disto? porque eu vou introduzir..." Mas são... é esta a articulação numa metodologia de projeto. Repara, porque eu continuo a dizer, **teríamos de definir realmente o que é a metodologia de projeto. Porque de certeza que nós estamos aqui e cada um tem uma conceção diferente...**

COORD. D:... **Cada um tem uma conceção diferente...**

COORD. B:... da metodologia de projeto. Esse é logo o primeiro problema que se coloca para mim. Portanto, os professores trabalham muito, muito fora das suas reuniões, que não registadas, que não são formalizadas, mas continuo a dizer... Para mim **isto não é metodologia de projeto! Para mim isto é alguma transversalidade e alguma articulação entre os professores.**

MEDIADOR: Mas era disto que estávamos a falar. Esta articulação realiza-se...esta a fazer-se a articulação?

COORD. D:... **Faz-se!**

MEDIADOR: Entre disciplinas, entre...

COORD. D:... **Eu Faço!**

COORD. B: **Faz-se alguma articulação...**

MEDIADOR: Alguma?!

COORD. B: ... faz-se... **Mas não é a ideal sinceramente.**

COORD. D:... Eu, mais uma vez, mais uma vez, depende.... Olha eu tenho Conselhos de Turma com... por exemplo... eu articulo muito com o professor de Música. História e Música...

COORD. B: Mas articulas com uma disciplina lá está....

COORD. D:... Não, espera, com Português... Eu estou a dizer Música, porque pronto, as “Canções de Abril” sempre... Falamos dos Descobrimientos, músicas alusivas aos Descobrimientos. Falei de D. Sebastião no ano passado, até passei eu as letras, pedi ao Idílio para lhes passar... E para lhes ensinar. Depois música medieval, música renascentista, nós vamos... fazendo isto, agora, vou-te dizer, papelinho de projeto... Agora é evidente que com Português sempre.

COORD. B: Mas o Português está subjacente a essas coisas todas...’

COORD. D:... Mas depende também muito dos professores, percebes? É assim, o professor com quem eu já trabalho há mais tempo é evidente que nós estamos mais ali em sintonia. Agora, com o meu colega novo ainda estamos a... Pronto. Mas faz-se, eu acho que sim. E informalmente muita.

MEDIADOR: (COORD. C)...

COORD. C:... Eu pronto, eu sou de Educação Tecnológica mas já não dou Educação Tecnológica há muitos anos. Mas sei que existe um conteúdo na Educação Tecnológica que é a metodologia de projeto tecnológico.

COORD. B: Lá está, isso é inerente a determinadas disciplinas!

COORD. C:... Está lá no livro. É um conteúdo que é ensinado aos alunos. Embora, pronto eu sei, porque há muitos anos que não dou... Mas eu sei que está lá! E pronto e sei que se faz. E uma pessoa... sem formalismos faz.

MEDIADOR: Só uma nota que eu não sei se vocês sabiam; o currículo da EVT, por exemplo, contém no seu currículo em específico, ou seja, é transversal no sentido em que é obrigatório, o empreendedorismo está lá, o conhecimento das profissões está lá...

COORD. D:... Sim sim...

MEDIADOR:... o meio ambiente está lá, portanto são conteúdos específicos. São temáticas específicas que devem ser desenvolvidas até final de ciclo, mais ou menos. Vocês tinham essa noção de que a EVT tem essa dinâmica também?

COORD. C:... Oh pah eu acho que ...que a Educação Tecnológica funciona é... é um pouco o seguimento da vossa área, portanto a vossa no segundo ciclo e a nossa no terceiro ciclo.

COORD. B: Mas eu acho que uma das falhas para a articulação é o facto de nós não conhecermos bem os programas...

COORD. D:... É verdade, é verdade...

COORD. B:... Começa por aí.

COORD. A:... Não, eu por exemplo, vou-te dizer que ainda no outro dia estávamos na sala dos professores e os colegas de matemática estavam a dizer que algumas das matérias que antigamente davam no oitavo ano, tinham passado a ser dadas no sexto. E no fundo era aquilo que nós dávamos, que era uhhh... O módulo padrão. Quando nós falávamos do módulo-padrão e da repetição e das formas de repetição e tudo mais... Os colegas da matemática vão passar a dar isso, que era uma matéria que se dava no oitavo ano. Claro que dão-lhe uma nomenclatura diferente, mais refinada para as matemáticas mas os conceitos estão todos lá.

MEDIADOR: E os professores de Matemática desconhecem se calhar...

COORD. A:... E eles... Quer eles .. Eu nunca pensei que no oitavo ano não se falasse disso... mas para mim, acabamos por descobrir que havia muitos mais pontos de ligação à matemática do que só a simples Geometria, que é uma das coisas com que nós ligamos com frequência. Mas quê... Lá está, mas isso... Essa articulação de conhecimentos... e ... e ... e depois o jogo com os vários colegas, eu acho para isso é necessário ter algum tempo e alguma disponibilidade para o fazer... Daí que, como diz a (COORD. B) e bem, nós a fazamos informalmente nos intervalos e nas... nas conversas próprias de pedidos de ajuda...

COORD. D:... De pedidos exatamente...

COORD. A:... não é... Às vezes pedidos de ajuda que a gente vai fazendo, porque em termos práticos se calhar já não temos tempo, entre aspas, para conseguirmos dar aquilo que devíamos dar, quanto mais para ainda termos tempo de abordar determinadas... Outras áreas.

COORD. C:... E por isso dá um bocado de resposta aquela pergunta que me fizeste, e eu não sei se, se isso se vai continuar a fazer nas outras disciplinas, também não vai haver espaço para isso, não vai haver tempo para isso. Agora, nas técnicas está lá. Está no programa, são conteúdos que são trabalhados na disciplina. Provavelmente aí vai continuar a acontecer. Agora nas outras não sei...

COORD. B: Eu não sei se isto tem alguma importância mas tu não falaste aqui numa coisa que me parece fundamental para uma criança, que é o desenvolvimento da motricidade fina. E que me parece que esta disciplina é fundamental para isso.

MEDIADOR: Estás a falar de que disciplina?

COORD. B: Educação Visual e Tecnológica. Porque é assim, eu falo até por experiência com os meus filhos. Eu lembro-me do meu filho não ser capaz de fazer um círculo! Ele só começou a fazer um círculo, a desenhar e a controlar o seu dedo para pintar em Educação Visual e Tecnológica com o “Colega A” no quinto ano! Porque ele até lá não era capaz! E lembro-me de fazer um desenho em que tinha uma árvore a sair da chaminé também. Portanto, nem sequer tinha a noção de espaço, nem de profundidade. Não acho que esta disciplina seja só importante pela Metodologia de Projeto percebes? É pelo desenvolvimento da capacidade de observação, que é fundamental. E esta observação é depois fundamental para a leitura de texto, para a compreensão de texto. Para a observação de imagens, para ler imagens, para a resolução de problemas de Matemática que às vezes é só observar o que ali está, mas não são capazes de o fazer, como também para este movimento que outra disciplina não tem.

COORD. C:... E realmente é uma área disciplinar que...

COORD. B: ... E talvez seja por isso que os nossos alunos de hoje têm uma caligrafia que é aquela que toda a gente sabe...

COORD. C:... Onde se detetam esses problemas de motricidade fina. É, é verdade.

COORD. B: Não sei se há outra disciplina que seja capaz de fazer isto...(silêncio) Peço desculpa se me tiver descontrolado...

MEDIADOR: Não , não. Antes pelo contrário...

(Ruído de intervenção conjunta)

COORD. C e COORD. A:... Antes pelo contrário ... Pelo contrário...

COORD. A:... É preciso reforçar a importância da EVT...

MEDIADOR: E do ponto de vista de outros órgãos departamentais que era essa a opinião...

COORD. D:... A ideia pois.

MEDIADOR: Já agora vamos... Num encontro que aconteceu agora recentemente, o encontro nacional de professores de EVT, estiveram representados todos os deputados, representantes de cada partido político e... Não vale a pena estar a identificar, mas aquilo que foi dito pela deputada que representava o PSD, portanto representante do governo, é que dois objetivos centrais e das políticas na reorganização curricular eram essencialmente isto... visavam o abandono escolar e a dispersão curricular. Eu pedia um comentário relativamente a isto. O abandono escolar terá a ver com a inclusão não é? Com a necessidade de incluir...

COORD. A e COORD. D:...Sim sim.

MEDIADOR: ... e relativamente à educação artística, não tem de ser só com a EVT, EV, ET, a educação artística em si, que são as disciplinas com... E são factos não sou eu que o digo, são disciplinas com maior sucesso... estas alterações propostas fazem algum sentido?

COORD. A:... É engraçado que, mesmo nós para os alunos de ensino especial ou da Educação Especial, as disciplinas que eles têm em conjunto com as turmas, são precisamente essas, onde se faz a socialização, a EVT, a Educação Física, é a Música, é a Formação Cívica...

MEDIADOR: As expressões.

COORD. A:... Bom, basicamente nas expressões, depois as outras específicas têm de ser, tem que prestar um acompanhamento diferente. E depois, a importância da Educação Artística para a formação das pessoas é... Está mais do que provada, e o que nós vamos ter é... um... Não é vulgar..., É um desaparecimento dessas áreas, que vamos estar a cortar, a cortar, a cortar. Que vamos estar ainda piores do que estávamos no tempo...

MEDIADOR: A questão que eu coloco é que, eles falando no abandono escolar, se consideram uma boa medida reduzir...

COORD. A:... Se querem... Se querem combater a dispersão curricular, não é pegar numa disciplina e dividi-la em três. Apesar de quererem dar o mesmo tempo, não é pegar numa e fazer três.

MEDIADOR: Três? Queres explicar?

COORD. A:... Três, porque a EVT passa a ser Educação Visual, com um bloco de noventa minutos. A Educação Tecnológica com um bloco de noventa minutos semestral. E o outro semestre é as TIC, também...Isto, ao porem a Educação Visual separada da Educação Tecnológica...

COORD. B: Estou aqui boquiaberta. As TIC's são consideradas uma disciplina artística?

COORD. A:... Mas faz parte da proposta, da revisão... da nossa disciplina.

MEDIADOR: A proposta da revisão curricular é a introdução das TIC no segundo ciclo. E, daí dividirem a componente de Educação Tecnológica, passar a ser semestral. Não sei se vocês têm conhecimento, mas na componente da educação Tecnológica está previsto e faz parte das metas de aprendizagens, que agora vão ser revistas... Já foram...

COORD. A:... Para já só morreram...

COORD. D: Morreram foi as competências,

COORD. A:... estão moribundas. Mas vão ser alteradas.

MEDIADOR: Mas uma das metas de aprendizagem era precisamente as TIC na componente tecnológica da disciplina EVT. Não sei como é que justificam a introdução das TIC como disciplina, quando era uma área ou domínio de aprendizagem da Educação Tecnológica. Que não se limita aos trabalhos com madeiras, papéis, reciclagens. Também tem essa componente das TIC. Não sei o que é que vocês têm a dizer...

COORD. B: Olha eu vou falar um bocadinho da experiência que tenho nesta escola. Já estou aqui há dezanove/vinte anos e o **que eu acho é que nós tentamos fazer a integração e captar os alunos através exatamente das disciplinas de expressão.** E a (COORD. D) sabe tão bem como eu que foi, ou introduzindo o Desporto Escolar, ou introduzindo até nos cursos CEF's, que não é obrigatório, se coloca lá, a Educação Física para evitar o abandono, ou dando clubes de expressão para os miúdos etc, etc.... Portanto, **não me parece, sinceramente, que essa seja uma boa solução para evitar que os alunos abandonem** a escola, pelo contrário.

MEDIADOR: E como justificam a dispersão? O conceito de dispersão disciplinar em dividir... Por um lado defenderem que querem...

COORD. B: Muito sinceramente ainda não entendi isso. Muito sinceramente acho que quem fez essas reformas não está no terreno a trabalhar e, portanto, nem sequer sabe o que está a fazer. Muito sinceramente. Depois, também acho que, às vezes, isto resulta um bocadinho de **ideias avulsas que há para aí e de economizar dinheiro também e de achar que o nosso povo não merece expressão artística,** que será uma disciplina para uma certa elite, não é? Isto também está um bocado na cultura dos nossos governantes. Pronto, e portanto não veem a necessidade que há de uma criança realmente... **E não têm em conta a natureza e a importância da imagem para a criança.** E já nem sequer falo de Educação Visual ou Tecnológica, por exemplo a Expressão Dramática, que é fundamental para se saber ler, para se saber interpretar, para compreender o mundo, etc. É uma coisa também completamente relegada não é? Portanto, tudo o que seja expressão artística no nosso país... Eu acho que está posta de parte porque... Não vale a pena, não não...

MEDIADOR: E no nosso caso concreto? No TEIP...

COORD. B: No nosso caso concreto eu acho que é assim... Muito sinceramente todos os nossos TEIP's, e acho que a (COORD. D) é capaz de me ajudar, **todos os nossos TEIP's tiveram uma grande percentagem e atribuíram uma grande responsabilidade às expressões precisamente para evitar o abandono.** E até para diminuir o insucesso escolar.

COORD. A:... Foi das atividades em que houve até mais mérito na...

COORD. B: Exatamente.

COORD. D:... Estou a lembrar-me, por exemplo, da área das expressões. A Música tinha três tempos, quando na maior parte das escolas era só dois e nós aqui tínhamos três percebes? Tínhamos essa possibilidade de quatro tempos a EVT, portanto essa divisão...

COORD. A:... **E mesmo antes de haver as AEC's...**

COORD. D:... Já nós já...

COORD. A:... **já ia o pessoal das expressões ao primeiro ciclo colaborar.**

COORD. D:... Educação Física, a Música...

MEDIADOR: Quais eram as áreas?

COORD. A e COORD. D:... As expressões...

COORD. B: As expressões. Eram as expressões que iam ao primeiro ciclo.

MEDIADOR: Foi uma medida que foi tomada por...

COORD. B: **Foi uma medida nossa! Do TEIP. Nossa. Exatamente. Entendia-se que isso era uma forma de integração e de evitar o insucesso.**

MEDIADOR: Isto leva a outra questão, que é "Tendo em conta o nosso contexto TEIP, como considera o papel da EVT quanto ao contributo para a inclusão social?" No fundo...

COORD. D:... No fundo, já respondemos...

COORD. B: Sim no fundo...

MEDIADOR: Já responderam mas só para reforçar...

COORD. D:... Exatamente...

COORD. A:... **Eu só relembro a questão do (aluno x)**, entre aspas fica assim, o ano passado, que o desempenho dele... conseguiu-se que ele tivesse, ou que se mantivesse na escola através de quê? Precisamente através de atividades...

COORD. D:... Deixavam-no desenhar na aula....

COORD. A:... Deixavam-no desenhar...

MEDIADOR: Mas qual era o problema do (aluno x)?

COORD. C:... O (aluno x) era... **Estava em risco de abandono...**

COORD. A:... Abandono e insucesso...

COORD. D:... **Muitas retenções, muitas faltas disciplinares...**

COORD. A:... E não queria estar nas aulas...

COORD. B: Aliás, em síntese, foi um miúdo que foi captado e trouxe muitas coisas à escola, através da Educação Tecnológica. Portanto, foi uma mais-valia para a escola, foi uma aprendizagem para o aluno, foi... Como hei de dizer? Uma autoestima para ele mesmo, não é? Portanto... Eu tenho que ir-me embora mas gostava de dizer uma coisa, **a escola não foi feita para acentuar as desigualdades sociais...**

COORD. D:... Exatamente...

COORD. B: ... **A escola foi, em parte, feita para ajudar os mais desfavorecidos.** Se nós pegarmos nestes miúdos, que é por aqui que nós nos conseguimos cá manter... **Ao aluno que tem dificuldades em Português, que tem dificuldades em Matemática... Ele vai completamente rejeitar a escola. E nós vamos ter mais abandono.** Portanto, não vale a pena estarmos com lirismos...

COORD. A:... Mais horas...

COORD. B:... Nem valem a pena estar com exigências, porque um aluno que não almoça, que tem agressões em casa, que vem desmotivado para a escola, o professor não faz milagres. Professor pode ser o maior mas não vai conseguir muito mais com este aluno. Portanto, sejamos então direto e honestos, porque acho que... Há que poupar dinheiro, mas há que poupar dinheiro onde é preciso poupá-lo, não é com estas situações...

COORD. C:... Eu acho que estas experiências que estão agora... Que estão agora a ser feitas, isto já foi feito ao longo de décadas pelos vários governos. Nós fomos assistindo, ao longo de décadas... Agora favorece esta, em prejuízo daquela... E a seguir já se favorece esta... fomos assistindo a isso...

COORD. A:... O que é engraçado é que nós somos muito bons a copiar.

COORD. D:... Copiamos o que não funciona...

COORD. A:... Mas nesta questão não vamos copiar os países nórdicos, nem a Inglaterra que dão a importância que ela tem às expressões e à Educação Visual.

COORD. C:... E se **é um ensino com provas dadas**, acho que devíamos copiar aquilo que é bom. Agora, nós andamos nestas experiências... Desde que eu era miúdo, desde que eu era estudante já... começou a partir daí... Já quando eu era miúdo havia Educação Musical, Canto coral já havia...

COORD. A:... Em relação a esta modificação, esta reorganização curricular, aquilo que querem fazer com a EVT vai pô-la a um nível ainda inferior a aquilo que o Salazar fez quando criou o

segundo ciclo, que era... O primeiro ciclo do ensino secundário, em 1968, que os alunos tinham três horas de... de quinto e sexto ano... Tinham três horas para a Educação Visual e tinham três horas para os trabalhos manuais... para os trabalhos manuais...

MEDIADOR: Portanto, seis horas....

COORD. B: Seis horas...

COORD. A:... Seis horas nos dois anos, nos dois anos... Era num e noutra. Mas seis horas. E que foi com base nisso que depois a EVT veio a ter, depois com essa junção... Ficou com cinco horas. Neste momento, os trabalhos manuais... Se fizermos a transposição da Educação Tecnológica para Trabalhos Manuais ficou piores do que estava em 1968...

COORD. C:... O ensino anda ao sabor de pessoas que também erram.

MEDIADOR: Só uma última nota... Há aqui a expectativa em relação à eliminação da Formação Cívica. E a Formação Cívica seria também uma área no domínio dos direitos humanos, no domínio da inclusão social, para ter tempo para falar com...

COORD. B: Essa também é uma proposta que não se entende muito. É assim, todos os dias se houve alguém falar que... A estimular os jovens para a participação cívica, etc, etc. Todos os dias se ouve falar na indisciplina nas escolas. Todos os dias se vê estes atos na internet e no *Facebook*. E de repente acaba-se com essa disciplina, que até foi criada há poucos anos, eu penso que foi no governo do Guterres.. Pronto. Não entendo porquê! Também não entendo porquê! Aliás, entendo. É para poupar dinheiro! É para poupar dinheiro!

COORD. C:... É para poupar dinheiro.

COORD. A: Porque a verdade é que **essa disciplina era fundamental, principalmente nas escolas TEIP.**

COORD. C:... Se faria falta era agora...

COORD. B: Exatamente...

COORD. C:... Quando temos tantos problemas dentro da escola...

COORD. B: Era aí que os alunos faziam e aprendiam a refletir, a julgar os seus atos... não é?

COORD. D:... Em teoria sim.

COORD. B: ... e que o Diretor de Turma também aproveitava para levar algum raciocínio moral ali dentro. Não é que as outras disciplinas não o façam, mas não fazia com essa intenção como faz a Formação Cívica. Agora, eu muito sinceramente começo a estar desiludida com este governo, porque, olha, o Marcelo Caetano deu-nos o subsídio de férias e de Natal e era um ditador. Este governo é democrata e tirou-nos tudo isso... (risos)... Portanto, temos uma ditadura sem ditador. Não tenho muito mais a dizer.

COORD. A:... Só para completar...

MEDIADOR: Sim...

COORD. A:... Um mail que vem da administração geral da ... Em que dizia que vai participar dum encontro em que vai levar o projeto TEIP como uma das formas de combate do abandono escolar. E para aquilo que nós estávamos a dizer, **uma das formas que temos de combater o abandono escolar é precisamente pelas áreas das expressões**, com a consistência que elas têm neste momento...

MEDIADOR: Vou acrescentar aí uma nota mesmo, que acho importante. Se derem, e se for para a frente porque parece que vai, a liberdade de escolha na inscrição, nas matrículas nas escolas, como é que os TEIP's vão funcionar? Como é se vai isso traduzir no futuro?

COORD. B: Isso vai ser a segregação da sociedade...

COORD. D:... Total...

COORD. B: Isso é a segregação total da sociedade. Disso não tenho dúvidas. Vais ter escolas de primeira, escolas de segunda, vais ter escolas com autênticos guetos... E portanto...

COORD. A:... Vais ter escolas superlotadas...

COORD. B: Exatamente...

COORD. C:... Escolas como temos atualmente na França, na Inglaterra...

MEDIADOR: Na Educação Artística, nas expressões... Isso irá ter alguma interferência?

COORD. B: Muito sinceramente, muito sinceramente....

MEDIADOR: Ou isso é uma medida que nem as expressões...

COORD. B:- Muito sinceramente eu não sei se os pais com uma certa formação académica alguma vez se questionaram sobre isto. **Porque isto também tem a ver com a cultura em que nós vivemos. É importante o advogado, é importante o doutor, é importante o engenheiro, e não é importante o lavrador e não sei porquê, porque eu também não sei porque é que um lavrador não é importante.** Porque é que um lavrador não há de ter formação académica? Nos outros países têm... não é?

COORD. D:...Exatamente...

COORD. B: Portanto eu estou convencida de que os paizinhos querem os filhinhos todos a seguir advocacia, a seguir medicina. Muito importante é o “senhor doutor”. Vão pô-los todos naquela escola. Quem não tiver dinheiro é óbvio que põe numa escola TEIP. Vai para uma escola TEIP, porque não vai haver vaga para, para outra situação...

COORD. C:... Eu não diria numa escola TEIP, mas numa escola pública... Porque depois vão aparecer as escolas privadas...

COORD. B: Mas nesta altura quem é que tem dinheiro para um colégio, percebes?

COORD. C:... Sim...

COORD. B: A situação é que tu vais ter, por exemplo, a escola de Darque, falando concretamente, pela conotação que a própria escola de Darque tem... Não é a escola, porque se fôssemos a medir o trabalho desta escola com o trabalho de outras escolas, e eu não estou aqui para me enaltecer nem para enaltecer a escola, mas a verdade é que os bons professores são aqueles que trabalham com maus alunos.

COORD. D:... Exatamente...

COORD. C:... Pois...

COORD. B: Não é com bons alunos, porque eu já trabalhei nessa situação e só me pediam que fosse competente cientificamente. E portanto eu só preparava as minhas aulas. Eu dizia aos alunos para lerem um conto e eles liam quatro ou cinco no dia seguinte, percebes (MEDIADOR)? É aí que está a diferença.

COORD. C:... O trabalho é árduo nesta escola!

COORD. B: Exatamente. Se fôssemos a medir, a escola de Darque, sem sombra de dúvidas, era das melhores escolas do distrito de Viana! O problema é que a conotação negativa sobre a vila recai sobre a escola. E portanto os paizinhos depois tiram os meninos daqui, porque até acham que a escola não tem valor. Se nós fôssemos a trazer à baila... atitudes pedagógicas noutras escolas, coisa que aqui não acontece, se calhar tínhamos um escândalo nacional. Não é? Mas

pronto, isto não conta para os pais, nem conta para a sociedade, nem conta para a classificação das escolas quando aparece nos jornais, o que conta são os resultados dos exames...

COORD. D:...Os resultados...

COORD. B: ...dos exames do nono ano.

MEDIADOR: Mesmo para acabar, na última apreciação que fizeram das provas de aferição entretanto publicada, por exemplo, no jornal "Público"...

COORD. B: Sim...

MEDIADOR: ...um dos aspetos negativos que foram apresentados foi a falta de espírito crítico.

COORD. C:... Dos alunos...

COORD. D:... Sim...

MEDIADOR: Um dos aspetos que foi bastante sublinhado foi a falta de espírito crítico por parte dos alunos. Se nós pegarmos nesse conceito, "espírito crítico", e quiséssemos associar à responsabilidade de alguma área curricular, quem é que vocês acham que... é transversal? Em que áreas? Desenvolve-se em todas as áreas?... Como é que se desenvolve o espírito crítico?

COORD. A:... Nós no fundo obrigamos os nossos alunos a avaliar os próprios trabalhos e a ver se cumpriram com aquilo que é proposto.

MEDIADOR: O caso da Educação Visual, por exemplo...

COORD. B: Eu acho que o desenvolvimento do espírito crítico é transversal a todas as disciplinas, embora as outras disciplinas possam ter uma influência maior do que outras.

MEDIADOR: Mas consegues discriminar isso? Se te pedissem para apontar...

COORD. B: Por exemplo, na Língua Portuguesa, na História...

COORD. D:... História, História...

COORD. B: ...é fácil levar os alunos a desenvolver o espírito crítico. Mas também acho que é muito mais fácil na arte. "Porquê esta cor?", "Porquê este desenho, porquê esta forma?". E é mais fácil para o aluno também justificar e seguirem pequenos passos, do que, por exemplo, na escrita. Porquê?

MEDIADOR: Mas consegues justificar porque é que os alunos não estão a apresentar bons resultados?

COORD. A:... Eu acho que não é uma questão de espírito crítico . É a ideia de escola e das finalidades da escola que os alunos têm.

COORD. B: Eu acho que o espírito crítico está relacionado com uma série de coisas que não é feita neste momento. Nesta altura os alunos não leem, os alunos não conversam em casa, os alunos não falam com os amigos, os alunos não ouvem um telejornal. Que não ouvem. Os alunos... E portanto, que ideias é que desenvolvem nestes alunos que não sejam dentro da sala de aula? Nenhuma. Nada. Neste momento os professores lutam contra a maré. Estão no *Facebook* e só usam frasezinhas curtas que não desenvolvem... Ou estão na rua, uns ao lado dos outros, a mandar mensagens, ou estão em casa isolados no quarto. E a maioria dos nossos pais, pelo menos nesta escola, não têm conhecimentos para estar a desenvolver e a ajudar os filhos em determinadas fundamentações dos seus comentários e das suas opiniões. E portanto, eu acho que a falta de espírito crítico tem a ver com todo este contexto...

COORD. C:... A vivência deles não lhes desenvolve a noção...

COORD. B:... porque o que acontece é que só na sala de aula é que o aluno desenvolve um bocadinho de espírito crítico. Mas não nos podemos esquecer que estamos perante alunos dentro

de turmas com vinte, trinta alunos. Quando se faz uma questão a um aluno “Porquê?”, tem que se esperar que ele responda ao “Porquê?” e os outros ficam à espera e já estão na conversa, e já estão... Percebes? Por isso é que eu digo que **o texto, se calhar, a construção de texto serve um bocadinho para isso, mas a arte muito mais, eu acho**. Eu acho. Porque, isto começa logo no pré-escolar, “Porque é que fizeste este desenho?”, “Quem é este?”, “Olha porque é que não tem cabelo?”, “Porque é que não tem olhos?”, percebes? E portanto, **isto é fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico numa criança!** Mas se não se faz isto é óbvio que vão chegar aos vinte anos completamente amorfos, **que é o que se vê hoje. Jovens amorfos.**

MEDIADOR: Para concluir, então, relativamente ao conceito da transdisciplinaridade, tem importância para isso? Trabalhar, desenvolver maior transdisciplinaridade, conteúdos mais transdisciplinares ou acham que isso não tem um papel decisivo para os problemas de que já falamos?

COORD. A:... Há pouco até dizia que era a ligação dos saberes...

COORD. B: É...

COORD. A:... Não interessa saber isto se...

COORD. B: Não há disciplinas isoladas. Muito sinceramente, **eu acho que não há disciplinas isoladas. Porque tu, por exemplo, para fazer a interpretação de uma imagem tens que ir buscar o Português, certo? E eu para levar um aluno a ler uma imagem tenho que ir buscar um bocadinho dessa sabedoria...**

MEDIADOR: E isso acontece?

COORD. B: Às vezes acontece...

MEDIADOR: Na prática docente? Isso funciona?

COORD. B: Pouco. Pouco. Confesso que pouco. E confesso que **os alunos têm muita dificuldade em mobilizar conhecimentos duma disciplina para a outra...**

COORD. D:... **Isso é verdade...**

COORD. B: É muito, muito difícil.

MEDIADOR: A responsabilidade é deles ou nossa?

COORD. A:... Eu aqui vou dizer...

COORD. B: É dos dois...

COORD. D:... É de ambos...

COORD. A:... Não mas eu vou dizer porque é que é dos dois. Eu aqui há uns tempos nós estávamos a dar a Geometria em EVT, e depois eles começaram a abordar os mesmos conteúdos na Matemática. E eles disseram à professora “Oh professora não vai dar isso. Isso é de EVT, não é de Matemática!”.

MEDIADOR: Já estão formatados...

COORD. D:... Exatamente...

COORD. A:... Já vinham com a ideia de que umas coisas são daqui e outras coisas são de acolá. E portanto, não têm ligação umas coisas com as outras. **Muitas das vezes, eu tento puxar à conversa e fazer as ligações com a História, com a Música, com...**

MEDIADOR: Com Português...

COORD. A:... Com tudo, com tudo. E eles ficam assim a olhar para mim como quem “Este gajo é tolo! Para que é que é isto? Nós estamos em EVT não estamos em...”

COORD. B: Eu por acaso noto que eles têm alguma dificuldade. Sabes porquê?

COORD. C:... Tu dizes que o governo acha que o ensino está espartilhado, que não... Que não há...

COORD. D:... Dispersão. Que há uma dispersão curricular.

MEDIADOR: Aquilo que eles dizem é que está demasiado disperso, pelo que querem reduzir a “dispersão curricular”...

COORD. B: Eles querem é reduzir o número de professores por Conselho de Turma. O objetivo é esse, é reduzir o número de professores por Conselho de Turma. Se fosse possível só lá ter um professor, para lá andar a dar as disciplinas todas seria ótimo! É óbvio porque, por exemplo, eu dou-te um exemplo. Um dia destes estavam... O nono ano estava a fazer um trabalhinho de grupo e há sempre aqueles alunos não é? No trabalho colaborativo estão à espera que o outro faça. E eu “Então”!? Isso não se aprende aqui por osmose... O que é isso?”. E eles disseram “O que é isso professora?”. Eu respondi “Pois é mas vocês já deviam saber o que é isso nesta altura dos acontecimentos.” “Mas o que é isso professora?”. “Não vou dizer, vão perguntar isso à professora de Ciências “. E porquê?... porque assim entrava por um saía por outro...

COORD. A:... Entrava por um saía por outro...

COORD. B:... Assim eles foram perguntar na mesma à professora de Ciências. Repara na dificuldade que eles têm realmente de fazer isto. Eles às tantas não sabiam mesmo.

MEDIADOR: (COORD. D) queres acrescentar alguma coisa?

COORD. D:... Uuuuh... Esta questão... Acho que sim, acho que é assim. Muitas vezes eu constato que eles têm muito menos preocupação em escrever bem, por exemplo. Escrever legível comigo do que quando estão em Português, por exemplo. Eu já dei aulas de História e Português e, o mesmo aluno... Percebes?

COORD. B: Exatamente.

COORD. D:... Oh pah História a professora lê qualquer caligrafia e de qualquer maneira percebes? Uuuuh... também me parece se calhar que nós também temos um bocadinho de culpa, porque **ainda temos um bocadinho aquela coisa da nossa disciplina, dos nossos conteúdos** percebes? Menos. Cada vez menos.

MEDIADOR: Achas que isso tende a acontecer cada vez menos?

COORD. D:... Sim, sim, sim. Acho que cada vez menos. A articulação é uma palavra que vai entrando na nossa rotina, quer de reuniões, quer de Conselhos de Turma e entre nós, pronto. E portanto, a minha disciplina não é... Articula! E o conhecimento do meu, o conhecimento do Português está todo junto. Mas penso que, portanto, a culpa será de ambos. Por um lado eles estão formatados percebes? Aquilo é para ali. E eu acho muita piada quando eles, por exemplo, em Moral, estávamos a falar dos Muçulmanos e eles “Ah eu já vi isso na....”. Até conseguem... Conseguem lembrar-se. Portanto, lá está.

MEDIADOR: Vão recuperar...

COORD. D:... Vão buscar exatamente. E fazem ali aquele processamento. Mas pronto. Vamos andando. Vamos vendo.

MEDIADOR: Queres dizer alguma coisa (COORD. C)?

COORD. C:... **Eu acho que nunca se articulou tanto como nos últimos tempos.** A articulação está a começar a aparecer. Porque... Eu acho que, acho que aqui há uns anos para trás não se fazia. Embora...

COORD. D:... Nós não conhecíamos o programa sequer...

COORD. B: Essa ideia do espartilho eu também acho que esse conceito tem que sair. Porque é assim, o próprio Projeto Curricular de Turma implica alguma, alguma... Um conjunto de professores, portanto...

MEDIADOR: Nós já tínhamos falado há pouco sobre isso.

COORD. B: Eu continuo a achar que isso é um pretexto deles para...

COORD. C:... É...

MEDIADOR: Portanto isso acontece, realiza-se?

COORD. A:... Por inerência... se o Projeto Curricular de Turma prevê e obriga a que haja essa transversalidade, eles ao dizerem que não existe é só para justificar o corte no ...

COORD. D:... Mas também que... repara que é assim. Nós, no Projeto Curricular de Turma, também muitas vezes... há muito papel... muita cruz percebes? Com cautela...

COORD. B: Disseste agora aqui uma coisa que é muito importante. Sabes porque é que há muito papel? Porque muitas vezes nem os professores sabem fazer um desenho que seja capaz de representar a conceção do que é o Projeto Curricular de Turma. Senão bastava uma folha A4 e um desenhinho que eles sabem fazer e nós não, para representar...

COORD. D:... Estava feito, estava representado e era mais fácil de operacionalizar.

COORD. C:... São tudo defeitos mas o futuro se encarregará de pôr justiça nesta gente (risos)...

COORD. B: De pôr justiça exatamente (risos)...

MEDIADOR: O (COORD. C) tem fé (risos).

COORD. D:... Exatamente. É um homem de fé(risos).

COORD. B: Não, eu penso que também tenho fé de que no futuro a gente tenha mais... Como é que hei de dizer? Mais saídas para os nossos alunos, que não acontece noutros países. Para as Artes, para as Tecnologias, para a Carpintaria, para a Serralharia, para isto, para aquilo... Porque do jeito que as coisas vão, vamos ter um abandono...

COORD. D:... Vamos ter muitos médicos e poucos eletricitas.

COORD. B: E a prolongar o ensino até ao 12º ano...

COORD. C:... Pronto (COORD. B) por isso eu te disse há bocado que ao longo de décadas, eu também já fui miúdo, e houve uma série de transformações... Andamos aos altos e aos baixos e não sei pah... Acho que está a custar, esta gente acordar para o que realmente este país precisa.

MEDIADOR: Agora para acabar, é a questão do saber ler, saber contar, basicamente...

COORD. A:... O Português e a Matemática. Tanto é que onde é que eles aumentaram os horários? Português e ...

COORD. B: Mas há aí uma ideia errada que não posso deixar de falar aqui, já que falamos nisto. Que não concordo. Que é assim, saber ler não é saber pronunciar as palavras. Saber ler é saber ler uma imagem, é saber uma...

COORD. D:... Sim. Um esquema...

COORD. B:... fotografia. Saber ler um esquema. É tirar sentidos, é fazer inferências! E isto começa aí!

COORD. A:... Isto que ela diz está nos, nos, nos uuuhh...

COORD. B: Percebes?

COORD. A:... Nas competências gerais...

MEDIADOR: Nas competências gerais de que disciplina ou de...?

COORD. A e COORD. D:... De ciclo.

COORD. A:... De ciclo. De ciclo.

MEDIADOR: Sim, sim...

COORD. A:... Os alunos deviam ser capazes de chegar ao fim e fazer isto.

COORD. D:... Sim mas não deve ser por aí se não eles não aumentavam a carga de algumas disciplinas para retirar a outras, não é? E também acredito que o saber ler deles seja mesmo ler o texto. Não tropeçar nas palavras. Não era o nosso conceito...

COORD. B: Mas não é pois...

COORD. C:... Eu acho que a medo, a medo, eles foram mudando isto. Agora vieram estes indivíduos e destruíram tudo outra vez. Não sei o que é que esta gente pensa!

COORD. B: Não pensa...

COORD. C:... Não sei...

COORD. B: Não pensa porque isto, olha, é feito por gente que, continuo a dizer, não está no terreno. Olha gostei muito da entrevista, ficava mais mas temos que ir.

COORD. C:... Deviam ser professores primeiro!

COORD. B: Exatamente. Ter mais experiência.

COORD. A:... Numa entrevista a uma, a uma... A alguém que é dos países nórdicos e é... Dizia ela “Vão fazer isso às artes? Isso deve ser de alguém que não trabalha nas escolas...Porque se trabalhasse nas escolas não fazia isso”

MEDIADOR: Muito obrigado pela vossa colaboração... Muito obrigado a todos.

COORD. C, COORD. A e COORD. D:... Nada...

COORD. B: Obrigada eu.

Análise categorial do focus group

A análise de conteúdo foi estruturada com base em unidades de registo e de contexto, cuja codificação assentou na seleção das unidades (recorte), na análise frequencial (enumeração) e na classificação e agregação (categorização). Estes indicadores como refere Laurence Bardin (2008, p.130), devem “responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise)” sendo que, a *unidade de registo* utilizada foi o *tema*. Esta opção processual é adequada às características do *focus group*, pois segundo Bardin (2008, p. 131)

Quadro geral das unidades de significado

Subcategorias	Tema/Unidade de significado	Inferências	
		Convergência {+}	Divergência {-}
	As unidades de significado são apresentadas manchadas com cores distintas para discriminar os participantes: Departamento de Expressões (Coord. A); Departamento de Línguas (Coord. B); Departamento de Matemática, Ciências Físicas e Naturais (Coord. C) e Departamento de História e Geografia (Coord. D).	(segundo atitudes de avaliação subjacentes ao discurso) ⁷⁰	Contagem frequencial (totais por subcategoria)

Categoria I - Relevância da metodologia do trabalho de projeto na prática docente e em particular no contexto TEIP.

Subcategorias	Tema/Unidade de significado	Inferências	
		Convergência {+}	Divergência {-}
Prática docente em projetos	<p>"nós [docentes de EVT] temos essa... entre comas... obrigatoriedade, ou essa orientação" {+}</p> <p>"[A Educação Física não utiliza, não sei sequer se terá muita lógica fazer isso. A Música também não]" {-}</p> <p>"[Na EVT] é a metodologia de projeto que preside à orientação do trabalho dos alunos" {+}</p> <p>"...nem toda a gente utiliza... [método de resolução de problemas]" {-}</p> <p>"não podem ter muitas atividades para além das ... das... próprias do primeiro ciclo ou, ou, ou, guardarem muito tempo para isso porque depois [alusão à falta de tempo]" {-}</p> <p>"porque a gente pede uma coisa e depois eles não trazem [constrangimento face ao perfil dos alunos da escola]"</p> <p>"a importância da Educação Artística para a formação das pessoas é... Está mais do que provada" {+}</p>	Positivas [3]	Negativas [3]
	<p>"penso que se perdeu um bocadinho a metodologia de projeto" {-}</p> <p>"não parece sinceramente... uma coisa rotineira no meu Departamento" {-}</p> <p>é uma pedagogia muito morosa, cujos resultados não se veem de imediato" {-}</p> <p>"uma Metodologia de Projeto é uma coisa muito mais complexa, muito mais abrangente" {-}</p> <p>"Porque de certeza que nós estamos aqui e cada um tem uma conceção diferente" {-}</p> <p>"[acerca da prática generalizada da metodologia de projeto] isto não é metodologia de projeto! Para mim isto é alguma transversalidade e alguma articulação entre os professores" {-}</p>	Positivas [0]	Negativas [7]
	<p>"o [trabalho de] projeto é muito utilizado nas áreas técnicas" {+}</p> <p>"Sem o formalismo, mas faz-se!" {+}</p> <p>"todo o trabalho prático pressupõe um projeto! Agora, sem formalismos mas ele existe" {+}</p> <p>"uma disciplina [Educação Tecnológica] onde realmente se pratica, uma área disciplinar onde se pratica realmente um projeto" {+}</p> <p>"O EVT vai complementar esse trabalho [referente à prática de projeto]" {+}</p>	Positivas [5]	Negativas [0]

⁷⁰ Cf. Bardin, Laurence (2008, p. 59) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

	<p>"há essa falta de rotina" {-}</p> <p>"sem serem necessariamente aquele aspeto formal, aqueles passinhos todos" {-}</p> <p>Era o que eu ia dizer... [método de resolução de problemas]" {-}</p>	Positivas [0] Negativas [3]	
O projeto no contexto TEIP	<p>"E eu acho que cada vez mais, nós sentimos mais dificuldade, em que os alunos cumpram com as suas obrigações enquanto estudantes" {-}</p> <p>E mesmo antes de haver as AEC's [os docentes das expressões articulavam, no TEIP da primeira fase, com sessões no 1.º ciclo] {+}</p> <p>"essa disciplina [Formação Cívica] era fundamental, principalmente nas escolas TEIP" [alusão à eliminação dos projetos nessa área] {-}</p>	Positivas [1] Negativas [2]	Positivas [4] Negativas [8]
	<p>"se torna também uma maneira de desmotivar o professor" [face ao trabalho de projeto em contexto TEIP] {-}</p> <p>"não me parece que para o tipo de alunos que nós temos, para o contexto em que trabalhamos diariamente isso seja muito exequível" {-}</p> <p>"com as competências e com o desenvolvimento intelectual e a maturidade dos nossos alunos" {-}</p> <p>"Era aí [Formação Cívica] que os alunos faziam e aprendiam a refletir, a julgar os seus atos" [alusão à eliminação desta área] {-}</p>	Positivas [0] Negativas [4]	
	<p>"Eu ia dizer isso" [relativo à metodologia de projeto ser muito exequível no contexto TEIP] {-}</p>	Positivas [0] Negativas [1]	
	<p>"não serão os alunos os mais indicados para esse tipo de [metodologia]" {-}</p>	Positivas [0] Negativas [1]	

Categoria II - O papel da EVT na educação artística.

Espírito crítico	<p>"É preciso reforçar a importância da EVT" [expressão subsequente ao apelo para o desenvolvimento da capacidade de observação] {+}</p>	Positivas [1] Negativas [0]	Positivas [9] Negativas [0]
	<p>"quando havia Área de Projeto, essas áreas eram mais direcionadas para a Educação Visual, para a Educação Tecnológica" {+}</p> <p>"Não acho que esta disciplina [EVT] seja só importante pela Metodologia de Projeto percebes? É pelo desenvolvimento da capacidade de observação, que é fundamental." {+}</p> <p>"o desenvolvimento do espírito crítico é transversal a todas as disciplinas, embora as outras disciplinas possam ter uma influência maior do que outras" {+}</p> <p>"é fácil levar os alunos a desenvolver o espírito crítico. Mas também acho que é muito mais fácil na arte" {+}</p> <p>Nesta altura os alunos não leem, os alunos não conversam em casa, os alunos não falam..." {+}</p> <p>"o texto, se calhar, a construção de texto serve um bocadinho para isso, mas a arte muito mais, eu acho" {+}</p> <p>"que é o que se vê hoje. Jovens amorfos" {+}</p>	Positivas [7] Negativas [0]	
	<p>"A vivência deles não lhes desenvolve a noção... [do espírito crítico considerada essencial]" {+}</p>	Positivas [1] Negativas [0]	
Sentido estético	<p>"[as pessoas] recorrem à Educação Visual e Tecnológica" {+}</p> <p>"a maioria dos nossos pais, pelo menos nesta escola, não têm conhecimentos para estar a desenvolver e a ajudar os filhos em determinadas fundamentações dos seus comentários e das suas opiniões" {+}</p> <p>"isto é fundamental [apreciação estética] para o desenvolvimento do espírito crítico numa criança!" {+}</p> <p>"Não sei se há outra disciplina que seja capaz de fazer isto [desenvolver o sentido estético] {+}"</p> <p>"Portanto, nem sequer tinha a noção de espaço [referência ao papel essencial do sentido estético] {+}"</p>	Positivas [5] Negativas [0]	Positivas [6] Negativas [0]
	<p>"realmente [a EVT] é uma área disciplinar que..." [afirmação da importância do sentido estético]"</p>	Positivas [1] Negativas [0]	

Categoria III - O papel da EVT face ao insucesso escolar.

Inclusão social	[relativo a inclusão dos alunos com NEE pelas expressões] as disciplinas que eles têm em conjunto com as turmas, são precisamente essas, onde se faz a socialização, a EVT, a Educação Física, é a Música, é a Formação Cívica... {+}	Positivas [5] Negativas [0]	
	"Bom, basicamente nas expressões, depois as outras específicas têm de ser, tem que prestar um acompanhamento diferente" {+}		
	"já ia o pessoal das expressões ao primeiro ciclo colabora..." {+}		
Inclusão social	"Eu só relembro a questão do (aluno x) [alusão à recuperação de um aluno em risco de abandono por via da EVT e atribuição de prémios nacionais]" {+}	Positivas [6] Negativas [0]	Positivas [13] Negativas [0]
	"uma das formas que temos de combater o abandono escolar é precisamente pelas áreas das expressões" {+}		
	"nós tentamos fazer a integração e captar os alunos através exatamente das disciplinas de expressão" {+}		
	"... ideias avulsas que há para aí e de economizar dinheiro também e de achar que o nosso povo não merece expressão artística" [alusão ao desinvestimento do MEC na educação artística]" {+}		
	"... não têm em conta a natureza e a importância da imagem para a criança" [alusão ao desinvestimento do MEC na educação artística]" {+}		
Inclusão social	[referência ao contributo das expressões]...até para diminuir o insucesso escolar" {+}	Positivas [2] Negativas [0]	
	"Foi uma medida nossa! Do TEIP. Nossa. Exatamente. Entendia-se que isso era uma forma de integração e de evitar o insucesso." {+}		
	"a escola não foi feita para acentuar as desigualdades sociais..." [alusão ao contributo das expressões para a inclusão]" {+}		
A andono escolar	"Estava em risco de abandono [alusão a um aluno recuperado pelo desempenho nas expressões]" {+}	Positivas [3] Negativas [0]	Positivas [5] Negativas [0]
	"[o ensino artístico face à inclusão] é um ensino com provas dadas" {+}		
	"não me parece, sinceramente, que essa seja uma boa solução para evitar que os alunos abandonem [observação relativa à desvalorização das expressões]" {+}		
	"os nossos TEIP's tiveram uma grande percentagem e atribuíram uma grande responsabilidade às expressões precisamente para evitar o abandono" {+}		
A andono escolar	"o aluno que tem dificuldades em Português, que tem dificuldades em Matemática... Ele vai completamente rejeitar a escola. E nós vamos ter mais abandono [apelo ao reforço das expressões]" {+}	Positivas [1] Negativas [0]	
	"Se querem combater a dispersão curricular, não é pegar numa disciplina e dividi-la..." [alusão à estratégia do MEC para combater o abandono escolar]" {+}		
	"Muitas retenções, muitas faltas disciplinares" [alusão a um aluno recuperado pelo desempenho nas expressões]" {+}		

Categoria IV – Práticas inter e transdisciplinares

Articulação entre docentes	"só que eles para fazerem essa articulação tinham reuniões semanais (...) eu acho para isso é necessário ter algum tempo e alguma disponibilidade para o fazer [alusão à falta de tempo para a articulação]" {-}	Positivas [2] Negativas [2]	Positivas [7] Negativas [7]
	"...eu tento puxar à conversa e fazer as ligações com a História, com a Música, com..." {+}		
	"nós atuamos muitas vezes e fazemos os paralelismos entre as disciplinas e com as matérias que eles [docentes de outras áreas] vão dando" {+}		
	"... todos os professores fazem de uma forma consciente e sistemática... Não sei..." {-}		
	"Faz-se alguma articulação (...) Mas não é a ideal sinceramente." {-}		
	"que uma das falhas para a articulação é o facto de nós não conhecermos bem os programas" {-}		
	"eu acho que não há disciplinas isoladas. Porque tu, por exemplo, para fazer a interpretação de uma imagem tens que ir buscar o Português" {+}		
Articulação entre docentes	"Essa ideia do espalhamento eu também acho que esse conceito tem que sair. Porque é assim, o próprio Projeto Curricular de Turma implica" {+}	Positivas [3] Negativas [2]	
	"muitas vezes, naqueles cinco minutos, nós fazemos pequeninas coisas" {+}		
	"Eu acho que nunca se articulou tanto como nos últimos tempos." {+}		

	<p>É verdade, é verdade... [concordância com a falta de conhecimento dos programas das outras áreas]” {-}</p> <p>“ainda temos um bocadinho aquela coisa da nossa disciplina, dos nossos conteúdos...” {-}</p> <p>“com Português... Eu estou a dizer Música, porque pronto, as “Canções de Abril” {+}</p> <p>“depende.... Olha eu tenho Conselhos de Turma com...” [constrangimentos na articulação dos Conselhos de turma]” {-}</p>	Positivas [1] Negativas [3]	
Projeto Curricular de Turma	<p>“o Projeto Curricular de Turma prevê e obriga a que haja essa transversalidade, eles ao dizerem que não existe é só para justificar o corte” {+}</p>	Positivas [1] Negativas [0]	Positivas [1] Negativas [3]
	<p>“a conceção do que é o Projeto Curricular de Turma (...) bastava uma folha A4” {-}</p> <p>“eu sinceramente acho que informalmente se faz [a articulação no PCT]” {-}</p>	Positivas [0] Negativas [2]	
	<p>“no Projeto Curricular de Turma, também muitas vezes... há muito papel...” {-}</p>	Positivas [0] Negativas [1]	
Eliminação da área curricular não disciplinar Área de Projeto	<p>“Eu acho que se perde tudo isso [desencanto relativo à eliminação da AP e à articulação por essa via]” {-}</p> <p>“Na minha perspetiva é um mau caminho” {-}</p> <p>“Exatamente! Portanto, nem sei o que te dizer [Afirmção da AP como mais-valia face à sua eliminação]” {-}</p>	Positivas [0] Negativas [3]	Positivas [0] Negativas [5]
	<p>“não sei se, se isso [metodologia de projeto] se vai continuar a fazer nas outras disciplinas” [face à eliminação da AP]” {-}</p>	Positivas [0] Negativas [1]	
	<p>“no caso da Área de projeto, realmente não se fazia em articulação” {-}</p>	Positivas [0] Negativas [1]	
	<p>“no caso da EVT (...) fazemos sempre essa junção [referência aos conteúdos articulados]” {+}</p>	Positivas [1] Negativas [0]	
	<p>eu para levar um aluno a ler uma imagem tenho que ir buscar um bocadinho dessa sabedoria... Mobilização de conhecimentos {+}</p> <p>“os alunos têm muita dificuldade em mobilizar conhecimentos duma disciplina para a outra” {-}</p> <p>“Que se vai perder toda a articulação [face à revisão curricular]” {-}</p> <p>“vou trabalhar aquele conteúdo para que o aluno adquira aquele conhecimento e acabou” {-}</p> <p>“acho que há disciplinas em que isto está inerente à própria disciplina” {-}</p>	Positivas [1] Negativas [4]	
Mobilização de conhecimentos/ articulação de conteúdos	<p>... Isso é verdade [alusão à dificuldade dos alunos mobilizar conhecimentos]” {-}</p> <p>“os projetos são transversais” {+}</p> <p>“Sim sim. Muito importante a articulação” {+}</p> <p>“[a articulação] Faz-se! (...) Eu Faço!” {+}</p>	Positivas [3] Negativas [1]	
	<p>“dificuldade na gestão do tempo [no trabalho de projeto]” {-}</p> <p>“acabamos por descobrir que havia muitos mais pontos de ligação à matemática do que só a simples Geometria [referência a informação casual quanto a possibilidades de articular conteúdos]” {-}</p>	Positivas [0] Negativas [2]	Positivas [0] Negativas [7]
Formação docente			

	<p>"...teríamos de definir realmente o que é a metodologia de projeto" {-}</p> <p>"Começa por aí [a falta de informação de outros programas constitui uma das falhas para a articulação]" {-}</p> <p>"nós vamos trabalhando esses temas[transdisciplinares], às vezes sem...sem... quase termos consciência" {-}</p> <p>Nunca aprendi, formalmente, trabalho de projeto" {-}</p> <p>"Cada um tem uma conceção diferente...[da metodologia de projeto]" {-}</p>	<p>Positivas [0] Negativas [2]</p> <p>Positivas [0] Negativas [3]</p>	
Inter/transdisciplinaridade	<p>"[falta de tempo] para conseguirmos dar aquilo que devíamos dar, quanto mais para ainda termos tempo de abordar determinadas... Outras áreas" {-}</p> <p>"mais refinada para as matemáticas mas os conceitos estão todos lá [transdisciplinaridade dos conteúdos]" {+}</p>	<p>Positivas [1] Negativas [1]</p>	Positivas [3] Negativas [9]
	<p>"implica um trabalho maior e uma disponibilidade extra letiva que o professor não tem" {-}</p> <p>"acho que há disciplinas em que isto está inerente à própria disciplina" {-}</p> <p>"Se é trabalhar por conteúdo, eu estou muito pouco interessada [face à revisão curricular]" {-}</p> <p>"esta observação [no domínio da EVT] é depois fundamental para a leitura de texto, para a compreensão de texto. Para a observação de imagens, para ler imagens, para a resolução de problemas de Matemática que às vezes é só observar o que ali está, mas não são capazes de o fazer" {+}</p> <p>"temos que ter aqui algum cuidado, (...) acho que cada disciplina tem a sua especificidade" {-}</p> <p>"mas não é com o mesmo, com a mesma profundidade" [observação relativa à abordagem a conteúdos alheios ao âmbito disciplinar] {+}</p>	<p>Positivas [2] Negativas [4]</p>	
	<p>"... mas sem estar previsto [alusão à necessária imposição hierárquica]" {-} (motivação)</p> <p>"[face à revisão curricular] também não vai haver espaço para isso, não vai haver tempo para isso" {-} (motivação)</p>	<p>Positivas [0] Negativas [2]</p>	
	<p>"Mas depende também muito dos professores, percebes? É assim, o professor com quem eu já trabalho há mais tempo é evidente que nós estamos mais ali em sintonia" {-}</p> <p>"depois eu peço, e dependendo sempre do professor, atenção eu aqui... muitas vezes mais do se calhar a disciplina... para mim é o professor,..." {-}</p>	<p>Positivas [0] Negativas [2]</p>	



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES (2011/2012)

Atividade		Descrição ⁷¹		Enquadramento (Projeto Educativo) ⁷²			Objetivos / Metas (Resultados esperados) ⁷³			
				Vetores estratégicos (assinalar X): Promover a articulação curricular <input type="checkbox"/> Atuar para resolver dificuldades de aprendizagem <input type="checkbox"/> Incluir os alunos na comunidade <input type="checkbox"/> Objetivos (assinalar X): 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>						
Dinamizador (es) / Responsabilidade (%) ⁷⁴		Contactos (Telefone/ E-mail)		Articulação		Calendarização ⁷⁵		Parte do dia	Interrupção da atividade letiva	
				Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> De: Curricular <input type="checkbox"/> Extracurricular <input type="checkbox"/> Ano <input type="checkbox"/> Ciclo <input type="checkbox"/> Escola <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>		Início <input type="text"/> Final <input type="text"/>		Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/> Todo o dia <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>	
Participantes				Local de realização		Avaliação/ Instrumentos ⁷⁶				
Ano/ Turma	N.º Alunos	Outros		Escola						
		Internos	Externos							
Recursos										
Materiais		Humanos		Orçamento		Nº Horas			Cantina	
				Com transporte <input type="checkbox"/> Sem Transporte <input type="checkbox"/>		Preparação	Execução	Avaliação		
									Sem serviço <input type="checkbox"/> Com serviço no exterior <input type="checkbox"/> Com serviço normal <input type="checkbox"/>	

⁷¹ Descrição sintetizada da atividade.

⁷² Os objetivos do Projeto Educativo são os seguintes:

- 1 – Reforçar o bem-estar e o apoio aos alunos do agrupamento no sentido da inclusão social segurança e promoção dos seus direitos e deveres.
- 2 - Aumentar as oportunidades e a relevância da participação individual e institucional das famílias e da comunidade do território na vida do agrupamento.
- 3 – Valorizar o papel dos professores no contacto com as famílias dando mais relevância aos titulares de turma, diretores de turma e docentes da Educação.
- 4 - Centrar o funcionamento dos órgãos internos na execução do currículo e na reflexão sobre metodologias e ação pedagógica.
- 5 - Promover pela reflexão e pela informalidade a proximidade e o alinhamento de valores e códigos de conduta entre os vários participantes da organização educativa.
- 6 - Focalizar a ação dos serviços complementares à atividade pedagógica na colaboração para os resultados dessa atividade.
- 7 - Generalizar o uso das tecnologias de informação no currículo dos alunos e formandos e nas práticas internas da organização.
- 8 - Generalizar no currículo e nas práticas internas da organização a promoção do empreendedorismo, da saúde e de comportamentos ecologicamente sustentáveis.
- 9 - Generalizar na relação com os alunos, no currículo e nas práticas internas da organização, a avaliação como mecanismo regulador e de melhoria.
- 10 - Procurar rentabilizar na atividade educativa os recursos públicos disponíveis e procurar meios financeiros públicos e privados alternativos.

⁷³ Quantificar em termos percentuais os objetivos/metos a atingir.

⁷⁴ Percentagem de responsabilidade dos dinamizadores da atividade.

⁷⁵ Se a atividade for realizada em várias sessões anexar cronograma.

⁷⁶ Considerar a avaliação dos dinamizadores e dos participantes.



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

(2011/2012)

1 - Número da atividade / Denominação

2 - Calendarização 1.º Período 2.º Período 3.º Período Ao longo do ano

3 - Dinamizadores

4 - Tipo de Dinamizadores

Escola/ Jardim-de-infância	<input type="checkbox"/>	Professor (es)	<input type="checkbox"/>
Departamento	<input type="checkbox"/>	Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>
Clube/ Projeto	<input type="checkbox"/>	Turma /DT	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>

5 - A atividade foi desenvolvida de acordo com a planificação?

1. Sim 2. Não

5.1 - Se indicou a opção 2 assinale a que nível (eis) se verificou esta situação:

Objetivos / Metas	<input type="checkbox"/>	Dinamizador (es)	<input type="checkbox"/>	Calendarização	<input type="checkbox"/>
Articulação	<input type="checkbox"/>	Participantes	<input type="checkbox"/>	Local de realização	<input type="checkbox"/>
Recursos Materiais	<input type="checkbox"/>	Recursos Humanos	<input type="checkbox"/>	Orçamento	<input type="checkbox"/>
Nº Horas	<input type="checkbox"/>	Cantina	<input type="checkbox"/>	Avaliação/Instrumentos	<input type="checkbox"/>

5.2 - Justifique:

6 a) Aspetos positivos a considerar:

6 b) Constrangimentos detetados:

6 c) Aspetos que podem melhorar:

7 – Esta é uma atividade a continuar? 1. Sim 2. Não

Data:

Os dinamizadores,



ATIVIDADE NÃO REALIZADA – JUSTIFICAÇÃO (2011/2012)

1 - Número da atividade / Denominação

2 - Justificação:

Data

Os Dinamizadores,



Lista de TEIP por DRE

DRE	Código DGAE	Nome da Unidade Orgânica	Concelho	Fase
DREALG	145531	Agrupamento de Escolas da Bemposta (Antigo AE de Alvor)	Portimão	3
DREALG	145142	Agrupamento de Escolas de Alcanil	Loulé	3
DREALG	145221	Agrupamento de Escolas de João da Rosa	Olhão	3
DREALG	145130	Agrupamento de Escolas de Rio Arado (Antigo AE de Estombar)	Lagoa	3
DREALG	145452	Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria	Olhão	2
DREALG	145488	Agrupamento de Escolas Eng.º Nuno Mergulhão	Portimão	2
DREALT	135021	Agrupamento de Escolas de Beja	Beja	2
DREALT	135240	Agrupamento de Escolas de Elvas n.º 1	Elvas	2
DREALT	135574	Agrupamento de Escolas de Estremoz	Estremoz	2
DREALT	135290	Agrupamento de Escolas de Monforte	Monforte	3
DREALT	135471	Agrupamento de Escolas de Moura	Moura	3
DREALT	135630	Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr	Ponte de Sor	3
DREALT	135628	Agrupamento de Escolas de Sines	Sines	2
DREALT	135320	Agrupamento de Escolas José Régio	Portalegre	2
DREALT	135537	Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora	Évora	3
DRELV	121617	Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro	Oeiras	2
DRELV	171943	Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado	Lisboa	3
DRELV	171232	Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes	Amadora	1
DRELV	171608	Agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo	Sintra	2
DRELV	172431	Agrupamento de Escolas D. João V (Antigo ES D. João V)	Amadora	3
DRELV	172108	Agrupamento de Escolas da Apelação	Loures	1
DRELV	171669	Agrupamento de Escolas da Damia	Amadora	1
DRELV	121265	Agrupamento de Escolas da Marateca e Poceirão	Palmela	2
DRELV	170173	Agrupamento de Escolas da Trafaria	Almada	1
DRELV	171189	Agrupamento de Escolas das Olaias	Lisboa	3
DRELV	171116	Agrupamento de Escolas de Camarate - D. Nuno Álvares Pereira	Loures	3
DRELV	171803	Agrupamento de Escolas de Carnaxide Portela	Oeiras	1
DRELV	170367	Agrupamento de Escolas de Coruche (Antigo AE de Educor)	Coruche	3
DRELV	171694	Agrupamento de Escolas de Damão de Góis	Lisboa	3
DRELV	171839	Agrupamento de Escolas de Miradouro de Alfazina	Almada	1
DRELV	170859	Agrupamento de Escolas de Nun Álvares	Seixal	3
DRELV	171773	Agrupamento de Escolas de Pedro de Santarém	Lisboa	1
DRELV	172091	Agrupamento de Escolas de Sacavém (Antigo AE de Sacavém e Prior Velho)	Loures	1
DRELV	170800	Agrupamento de Escolas de Vialonga	Vila Franca de Xira	1
DRELV	171736	Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar	Lisboa	3
DRELV	171402	Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz	Lisboa	2
DRELV	170227	Agrupamento de Escolas do Monte da Caparica	Almada	1
DRELV	170902	Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira	Moita	1
DRELV	172182	Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves	Amadora	1
DRELV	171190	Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa	Lisboa	3
DRELV	171876	Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro	Sintra	1
DRELV	171372	Agrupamento de Escolas Francisco Arruda	Lisboa	2
DRELV	170719	Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires	Amadora	1
DRELV	171396	Agrupamento de Escolas Luís António Verney	Lisboa	3



Lista de TEIP por DRE

DRE	Código DGAE	Nome da Unidade Orgânica	Concelho	Fase
DRELV	172303	Agrupamento de Escolas Mães D'Água	Amadora	3
DRELV	171724	Agrupamento de Escolas Manuel da Maia	Lisboa	1
DRELV	171244	Agrupamento de Escolas Miguel Torga	Amadora	3
DRELV	171037	Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago	Setúbal	1
DRELV	171797	Agrupamento de Escolas Pintor Alma da Negreiros	Lisboa	1
DRELV	171682	Agrupamento de Escolas Piscinas - Olivais	Lisboa	1
DRELV	171888	Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva	Sintra	1
DRELV	170318	Agrupamento de Escolas Rio de Mouro - Padre Alberto Neto	Sintra	3
DRELV	172248	Agrupamento de Escolas Ruy Belo	Sintra	3
DRELV	121216	Agrupamento de Escolas Santo António	Barreiro	3
DRELV	171890	Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha	Sintra	2
DRELV	403234	Escola Secundária da Baixa da Banheira	Moita	3
DRELV	403490	Escola Secundária de Camarate	Loures	3
DRELV	402266	Escola Secundária de Monte da Caparica	Almada	1
DREC	161263	Agrupamento de Escolas da Pedrulha	Coimbra	2
DREC	160507	Agrupamento de Escolas de Escalada - Pampilhosa da Serra	Pampilhosa da Serra	3
DREC	160805	Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova	Idanha-a-Nova	2
DREC	160349	Agrupamento de Escolas de Marrazes	Leiria	2
DREC	160519	Agrupamento de Escolas de Pardilhó	Estarreja	2
DREC	160465	Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa	São Pedro do Sul	3
DREC	160106	Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga	Águeda	3
DREC	160593	Agrupamento de Escolas do Mundão	Viseu	3
DREC	160817	Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos	Castelo Branco	3
DREN	404585	Agrupamento de Escolas António Nobre (Antigo AE da Areosa)	Porto	1
DREN	151520	Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa	Felgueiras	3
DREN	151865	Agrupamento de Escolas de Cinfães	Cinfães	3
DREN	150770	Agrupamento de Escolas de Cristelo	Paredes	3
DREN	152500	Agrupamento de Escolas de D. Pedro I	Vila Nova de Gaia	1
DREN	150010	Agrupamento de Escolas de Darque	Viana do Castelo	2
DREN	152869	Agrupamento de Escolas de Diogo Cão	Vila Real	3
DREN	151348	Agrupamento de Escolas de Fajões	Oliveira de Azeméis	3
DREN	152109	Agrupamento de Escolas de Matosinhos	Matosinhos	1
DREN	151543	Agrupamento de Escolas de Paredes	Paredes	3
DREN	150629	Agrupamento de Escolas de Pedome	Vila Nova de Famalicão	2
DREN	152043	Agrupamento de Escolas de Pedrouços	Maia	1
DREN	150757	Agrupamento de Escolas de Perafita	Matosinhos	1
DREN	151415	Agrupamento de Escolas de Ramalho Ortigão	Porto	1
DREN	151907	Agrupamento de Escolas de Resende	Resende	3
DREN	150733	Agrupamento de Escolas de Sande	Marco de Canaveses	3
DREN	151877	Agrupamento de Escolas de Souselo	Cinfães	3
DREN	150198	Agrupamento de Escolas de Sudeste do Concelho de Baião	Baião	3
DREN	151944	Agrupamento de Escolas de Tarouca	Tarouca	3
DREN	152493	Agrupamento de Escolas de Vila D'Este	Vila Nova de Gaia	1
DREN	152160	Agrupamento de Escolas do Amial	Porto	1

Next Page



Lista de TEIP por DRE

DRE	Código DGAE	Nome da Unidade Orgânica	Concelho	Fase
DREN	152158	Agrupamento de Escolas do Cerco	Porto	1
DREN	150642	Agrupamento de Escolas do Território Educativo de Gaillardário	Vila Nova de Famalicão	2
DREN	150400	Agrupamento de Escolas do Viso	Porto	1
DREN	150988	Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches	Braga	2
DREN	150514	Agrupamento de Escolas Fernando Távora	Guimarães	3
DREN	401511	Agrupamento de Escolas João Araújo Correia (Antigo AE de Peso da Régua)	Peso da Régua	2
DREN	152213	Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho	Porto	1
DREN	152195	Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira	Porto	3
DREN	152122	Agrupamento de Escolas Matosinhos Sul	Matosinhos	1
DREN	402205	Agrupamento de Escolas Maximinos (Antigo AE Oeste da Colina)	Braga	2
DREN	152950	Agrupamento de Escolas Rodrigues Freitas (Antigo AE de Miragaia)	Porto	1
DREN	151956	Agrupamento de Escolas Santa Bárbara - Fânzeres	Gondomar	1
DREN	152018	Agrupamento de Escolas São Pedro da Cova	Gondomar	3
DREN	150307	Agrupamento de Escolas Vale de S. Torcato	Guimarães	2
DREN	403404	Escola Secundária de São Pedro da Cova	Gondomar	3
DREN	401936	Escola Secundária Inês de Castro	Vila Nova de Gaia	1
DREN	402564	Escola Secundária Prof. Doutor Flávio F. Pinto Resende	Cinfães	3

