

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO:

potencialidades e desafios

ANA CATARINA CASTANHEIRO MATEUS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dezembro de 2020

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: potencialidades e
desafios

Autora: Ana Catarina Castanheiro Mateus

Orientadora: Professora Ana Maria Paramés

Dezembro de 2020

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Agradecimentos

No desenvolvimento deste trabalho recebi o apoio e incentivo de diversas pessoas, às quais quero deixar expresso o meu reconhecimento.

Agradeço ao Homem que mais me incentivou a estudar, o meu avô. Qualquer que seja o sítio onde está espero que esteja orgulhoso do meu percurso.

À professora Ana Paramés por me ter acompanhado neste desafio, pela orientação, partilha de saberes e, acima de tudo, pela paciência que demonstrou ao longo de todo o trabalho.

Ao Professor Ricardo Machado e à Professora Luísa Araújo pela disponibilidade que mostraram ao longo de todo este percurso.

Ao Professor Rui, pela forma atenciosa que me recebeu na sua sala proporcionando a realização de um estágio muito gratificante em termos pessoais e profissionais e que fez (sem querer) que eu tivesse a certeza de que escolhi a melhor profissão do mundo.

Aos alunos do 3.º ano de escolaridade por me terem acolhido abertamente e carinhosamente na sala deles, sala essa que se tornou nossa durante uns meses.

Aos encarregados de educação dos alunos do 3.º ano de escolaridade pela disponibilidade que mostraram em participar neste trabalho.

Aos meus pais por todo o apoio que sempre me deram, pela confiança e, sobretudo, pelo facto de acreditarem em mim.

Ao meu melhor amigo e namorado Pedro, pela imensa paciência, compreensão e motivação ao longo de todo este tempo, apoiando-me sempre nos momentos de maior desânimo.

À minha grande amiga de longa data, Mafalda, por me fazer ver sempre as coisas de uma forma mais positiva e por todo o apoio ao longo desta caminhada.

Às minhas parceiras e amigas Maria Leonor e Ana Carolina, por todo o companheirismo, por terem estado sempre presentes nos momentos de grande ansiedade e nos momentos de festejar.

Agradeço ainda a todas as outras minhas amigas que fizeram parte destes anos, pois também contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada Beatriz, Magda, Rita e Márcia.

A mim mesma por ter alcançado mais um objetivo de vida, mesmo que por vezes tenha desmotivado.

Resumo

Apesar da evolução do ensino em Portugal, é visível que os métodos tradicionais continuam a persistir nas instituições de ensino. A Metodologia de Trabalho de Projeto promotora de uma pedagogia oposta ao ensino tradicional, veio romper com este estigma, uma vez que, neste método, o aluno possui um papel mais ativo na sua aprendizagem e o papel do professor não passa apenas por transmitir conhecimentos. Este método de trabalho caracteriza-se por ser um método investigativo centrado na resolução de problemas e que vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que se desenvolveu numa turma de 1.º ciclo do ensino básico, no ano letivo de 2019/2020, numa instituição que implementa a Metodologia de Trabalho de Projeto nas suas práticas educativas. Com este breve estudo pretendeu-se compreender de que modo uma prática docente baseada na Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Ao longo deste estudo adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativa, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados: a observação direta, a recolha documental e os questionários.

A análise dos resultados obtidos evidencia positivamente a perspetiva dos alunos, dos encarregados de educação e do professor cooperante relativamente ao envolvimento dos alunos na execução de projetos, apresentando-se as suas potencialidades na aprendizagem e no desenvolvimento de competências nos alunos.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho de Projeto; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Competências.

Abstract

Despite the evolution of Portugal's education, it's noticeable that traditional methods continue to persist in educational institutions. The Project Based Learning (PBL), promoter of a opposite pedagogy to traditional teaching, came to break with came to break such stigma, since, in this method, the student has a more active role in their learning and the teacher role is just of transmitting knowledge. This method of work is characterized for being an investigative method centered on problem resolution that meets the students needs and interests.

The present work elaborated under the Master's degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, during the Supervised Teaching Practice II (STP II), that was developed in a class of 1st Cycle of Basic Education in the academic year 2019/2020, in an institution that implements the Project Based Learning in their educational practices. With this brief study, it was intended to understand how a teaching practice based on Project Based Learning contributes to the promotion of meaningful learning and the development of skills in students.

Throughout this study, a qualitative and interpretative approach was adopted using different data collection tools: direct observation, documentary analysis and questionnaires.

The analysis of the results obtained positively shows the perspective of the students, the parents and the cooperating teacher in the involvement of students in the project implementation, presenting their potential in learning and developing skills in students

Key words: Project Based Learning; 1st Cycle of Basic Education; Learning; Skills.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice Geral	IV
Índice de Figuras	VI
Índice de Tabelas	VI
Lista de Abreviaturas	VII
Introdução	1
CAPÍTULO 1- QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	2
1. Metodologia de Trabalho de Projeto	2
1.1. Origem da Metodologia de Trabalho de Projeto	2
1.2. O conceito de Trabalho de Projeto	4
1.3. Fases do Trabalho de Projeto	7
1.4. Potencialidades da implementação da MTP.....	9
1.4.1. Promoção de aprendizagens significativas.....	10
1.4.2. Desenvolvimento de competências	13
1.5. Dificuldades na implementação da MTP	16
1.6. Papel do professor	17
1.7. Articulação curricular.....	19
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA	22
2.1. Definição da Problemática e Questão de Investigação	22
2.2. Paradigma	23
2.3. Estudo de caso	24
2.4. Participantes	24
2.4.1. Caracterização da instituição.....	24
2.4.2. Caracterização da turma	25
2.4.3. Caracterização dos encarregados de educação	27
2.4.4. Caracterização do professor cooperante.....	28

2.5. Instrumentos de recolha de dados	28
2.5.1. Observação direta.....	29
2.5.2. Recolha documental	30
2.5.3. Questionários.....	30
2.6. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados	32
CAPÍTULO 3- RESULTADOS	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
Referências.....	55
ANEXOS	61
Anexo A- Questionário aos alunos do 3.º ano de escolaridade	
Anexo B- Questionário aos E.E. dos alunos do 3.º ano de escolaridade	
Anexo C- Questionário ao professor cooperante	
Anexo D- Plano de um projeto da instituição	

Índice de Figuras

Figura 1- Satisfação dos alunos relativamente ao seu envolvimento na MTP	35
Figura 2- Perspetiva dos E.E. relativamente à satisfação dos alunos acerca do seu envolvimento na MTP	35
Figura 3- Importância atribuída pelos alunos à MTP relativamente às suas aprendizagens	44

Índice de Tabelas

Tabela 1- Fases de desenvolvimento da metodologia de projeto (Perspetiva de alguns autores)	8
Tabela 2- Caracterização dos alunos participantes por idade e género	25
Tabela 3- Caracterização dos encarregados de educação participantes por idade e género	27
Tabela 4- Habilitações Literárias dos encarregados de educação	28
Tabela 5- Área curricular preferida no desenvolvimento de projetos	34
Tabela 6- Etapas da MTP que os alunos mais gostam	36
Tabela 7- Etapas da MTP que os alunos menos gostam	38
Tabela 8- Competências desenvolvidas na implementação da MTP	46

Lista de Abreviaturas

1.º CEB	1.º ciclo do ensino básico
E.E.	Encarregados de Educação
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PBL	Project Based Learning
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II

Introdução

A Metodologia de Trabalho de Projeto coloca o aluno no centro da aprendizagem, ao contrário do que acontece no ensino tradicional, em que o aluno é um mero recetor de conteúdos. Por esse motivo, torna-se cada vez mais importante dar oportunidade ao aluno de construir o seu conhecimento, sendo necessário o professor encontrar estratégias que vão ao encontro das motivações e interesses dos seus alunos.

Sendo esta metodologia promotora de um trabalho colaborativo entre alunos e professores, destacam-se alguns benefícios associados à prática educativa, nomeadamente, o trabalho em equipa para chegar a um objetivo final, o aumento da responsabilidade dos alunos, a gestão de conflitos, a cooperação e a autonomia, possibilitando ao mesmo tempo a construção de aprendizagens.

A realização do estágio em 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) numa instituição que privilegia a aprendizagem baseada em projetos, constitui um estímulo para o presente trabalho, através do qual se pretendeu conhecer as perspetivas de alunos, encarregados de educação e do professor cooperante acerca do papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem e desenvolvimento de competências dos alunos e de que modo se integra na prática de ensino.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo remete para o quadro de referência teórico, onde são apresentados os conceitos teóricos apoiados na revisão da literatura e que sustentam este estudo. O segundo capítulo apresenta a problemática em estudo, os objetivos e a questão de investigação, bem como a metodologia utilizada no presente estudo, nomeadamente, o paradigma, o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados obtidos maioritariamente através dos questionários aplicados ao professor cooperante, aos alunos do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB e respetivos encarregados de educação, considerando o quadro de referência teórico construído posteriormente.

CAPÍTULO 1- QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Neste capítulo é feita uma breve abordagem à origem e conceito de trabalho de projeto, caracteriza-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, analisa-se o papel do professor e aspetos relativos à integração curricular.

1. Metodologia de Trabalho de Projeto

1.1. Origem da Metodologia de Trabalho de Projeto

O termo projeto não é exclusivamente do âmbito do campo educacional. Observa-se a utilização dos projetos em áreas distintas do conhecimento, como a arquitetura, a engenharia, a sociologia, a economia, entre outras.

As primeiras abordagens por projetos no ensino surgiram entre o final do séc. XIX e no início do séc. XX como consequência de um enorme descontentamento relativamente à pedagogia transmissiva, que atualmente ainda é dominante nas escolas e que tem sido um tema bastante criticado no que diz respeito às suas limitações relativamente aos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2016).

John Dewey defendia a renovação pedagógica, contestando o ensino tradicional de educação e propondo um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. Seguindo este raciocínio, Souza (2004, citado por Ferreira, 2016) vem corroborar a ideia do pedagogo norte-americano de que “a criança deveria aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional devia centrar-se na ação da criança” (p. 3).

A ideia de trabalhar em projetos insere-se no movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey. Este movimento defende:

- O experimentalismo;
- O apelo aos interesses dos alunos;
- A preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos;
- O reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem.

(Castro & Ricardo, 2001, p. 9).

Como um método de ensino, o trabalho por projeto foi impulsionado por William Kilpatrick, discípulo e formando de John Dewey, tendo publicado um artigo em 1918, no *Teachers College Record*, denominado por *The Project Method* (Castro & Ricardo, 2001).

O nome do pedagogo americano surge relacionado à origem da abordagem por projetos, colocando em prática as suas teorias relativamente a uma pedagogia ativa e centrada na resolução de problemas (Bin, 2012, citado por Ferreira, 2016).

O trabalho por projetos começou por ser implementado em escolas do 1.º ciclo, nos Estados Unidos, em 1918. Segundo Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016), o termo “projeto” na educação deve destacar a importância de o aluno experimentar, em contradição ao ensino tradicional no qual o aluno é visto como um simples recetor de conteúdos. Para Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016), a educação deveria ser “considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida”, pois é “fazendo que se aprende a fazer (...)” (p. 5).

As influências desta corrente filosófica começaram a ter sucesso ao nível da pedagogia em Portugal através de nomes como Álvaro Viana de Lemos, que apresentou em 1927 no Congresso de Locarno da Liga Internacional Pró Educação Nova a origem do Movimento “Escola Nova”, tendo esta denominação sido inspirada no Movimento da “Educação Nova”. Este movimento também conhecido como “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” surgiu no fim do séc. XIX e ganhou voz em meados do século XX, com o objetivo de renovar o ensino (Ferreira, 2016).

Segundo Nóvoa (1992, citado em Ferreira, 2016), a “Escola Nova”

procura desenvolver o espírito crítico, através da aplicação do método científico, baseando o ensino em fatos e experiências, na atividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos, fazendo uma conjugação entre atividades de trabalho individual e momentos de trabalho coletivo (p. 9).

Como menciona Vasconcelos et al. (2012), a “metodologia de trabalho de projecto com crianças tem uma longa tradição pedagógica em Portugal” (p. 9). Este método foi pela primeira vez divulgado em Portugal no ano de 1943, pela pedagoga Irene Lisboa no seu livro “Modernas Tendências de Educação”, onde refere que “cada projeto contém

uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Vasconcelos et al., 2012, p. 9).

Após o 25 de abril de 1974, a metodologia de trabalho de projeto foi reintroduzida de forma sistemática através de um curso para formação de formadores promovido pelo antigo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento), envolvendo docentes de todos os graus de ensino inclusive os de pré-escolar. Este curso foi dinamizado por professores da Escola Superior de Educação de Estocolmo e por reconhecidos pedagogos portugueses tais como Luiza Cortesão, Manuela Malpique, Maria de Jesus Lima e Milice Ribeiro dos Santos (Vasconcelos et al., 2012).

A partir desta iniciativa um grupo de educadoras de infância começou a impulsionar os jardins-de-infância recém-formados pertencentes à rede pública, conduzindo-os para a implementação desta metodologia de trabalho (Vasconcelos et al., 2012).

1.2. O conceito de Trabalho de Projeto

Nos dias de hoje ainda existem muitas escolas que lecionam na base de uma pedagogia transmissiva, tornando o professor um mero transmissor de conteúdos e o aluno num simples recetor desses mesmos conteúdos. Oliveira e Moura (2005) realçam que nesta abordagem mais transmissiva “a comunicação flui sempre do professor para o aluno, as aulas são lineares, o ritmo e a direção são ditados pelo professor, com mínima ou nenhuma interferência dos alunos” (p. 48).

O trabalho com projetos vem romper com essa abordagem, que é caracterizada por ser linear e unidirecional e que revela ser pouco interativa e com poucos estímulos para os alunos. No ensino, um projeto é uma “metodologia de trabalho que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à aquisição de saberes” (Many & Guimarães, 2006, citado por Agostinho, 2017, p. 7).

A utilização da metodologia de trabalho de projeto correlaciona-se com os ambientes não-formais de aprendizagem. Estes ambientes representam espaços que contemplam diversas atividades favoráveis à aquisição de saberes e desenvolvimento de práticas do processo de ensino-aprendizagem e “apontam para a multiplicidade de áreas

e formas de aprendizagem disponíveis, à margem do sistema formal de ensino” (Oliveira & Moura, 2005, p. 48).

São vários os autores que se debruçam sobre esta temática, dos quais se destacam os seguintes conceitos da metodologia de trabalho de projeto:

- “O trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3);
- “O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2001, p. 11);
- “Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p. 140);
- “Um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo” (Rangel, 2002, p. 12);
- “O trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria” (Mateus, 2011, p. 3).

Das várias conceptualizações apresentadas anteriormente, destaca-se a opinião generalizada, de que a metodologia de trabalho de projeto é considerada uma abordagem pedagógica, que promove a participação ativa dos alunos envolvendo-os num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 2009, p. 2). A realização deste estudo baseia-se em temas, problemas ou questões que resultam dos interesses dos alunos e das suas necessidades. Castro e Ricardo (2001) realçam que estes problemas “deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (p. 11).

O trabalho de projeto está, portanto, centrado nos alunos promovendo o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem. Neste sentido, depreende-se que o trabalho não pode ser imposto aos alunos, pois só assim

existirá uma adesão e participação ativa e motivada por parte de todos, promovendo a aquisição de novas aprendizagens (Monteiro, 2007, citado em Araújo, 2014).

Esta abordagem é “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro & Ricardo, 2001, p. 8).

Para as autoras Castro e Ricardo (2001) o trabalho por projetos é direccionado para a resolução de problemas e deve respeitar determinadas características:

- ser considerado importante e real por cada um dos participantes;
- ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir aprendizagens novas;
- ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem (p. 8).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, doravante designada por MTP, pode ser utilizada em todas as idades e em níveis de ensino muito diferentes (Rangel & Gonçalves, 2010), assim como, em todas as disciplinas (Ferreira & Santos, 2000). Relativamente à duração de um projeto, “não há uma regra fixa e definitiva” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 28). Contudo, deve-se ter em consideração a idade dos alunos, realizando projetos de curta duração e adaptada aos tempos de interesse e persistência dos indivíduos. Considera-se desaconselhável que os projetos se prolonguem mais do que um período letivo, pois como afirmam Rangel e Gonçalves (2010) “será difícil manter o interesse e entusiasmo genuínos das crianças por períodos tão prolongados no tempo” (p. 28).

Mendonça (2007) considera que a principal característica deste trabalho será promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, bem como a participação na construção do próprio saber, num ambiente de mútua cooperação entre professores, alunos e restante comunidade educativa para a obtenção de um mesmo objetivo, a construção da aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, a autora Behrens (2014) considera que “o ensino centrado em situações de aprendizagem e problemas tem o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento” (p. 107).

Para concluir considera-se importante referir que “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Pode-se, então, afirmar que mais ninguém é capaz de ter experiências pelo aluno a não ser ele próprio e isso aplica-se também ao progresso dos seus conhecimentos, isto é, só poderá ser feito pelo aluno e não por outros intervenientes.

1.3. Fases do Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto reúne várias fases que não devem ser consideradas como estanques, mas sim como fases que se interligam entre si devendo existir um fio condutor entre elas (Espada, 2015).

São vários os autores que definiram fases para a execução de um projeto. De seguida, apresento as quatro fases definidas por Vasconcelos et al. (2012):

- 1. “Definição do problema** - formula-se o problema as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14);
- 2. “Planificação e desenvolvimento do trabalho** - (...) faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (...) Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas” (p. 15);
- 3. “Execução** - as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (p. 16);

4. **“Divulgação/Avaliação** - Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17).

As etapas acima apresentadas por Vasconcelos et al. (2012), são coincidentes com o que descrevem outros autores citados por Araújo (2014, p. 22), nomeadamente, Ferreira e Santos (2000) que propõe 10 fases; Castro e Ricardo (2002) que apontam 8 fases e Cosme e Trindade (2001) que sugerem 7 fases. Na tabela 1 são apresentadas cada uma das etapas da MTP segundo os autores mencionados anteriormente.

Tabela 1

Fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto (Perspetivas de alguns autores)

Ferreira e Santos (2000)	Castro e Ricardo (2002)	Cosme e Trindade (2001)
1. Identificação do problema;	1. Escolha do problema geral;	1. Formulação e seleção do problema central;
2. Identificação e escolha dos problemas parciais;	2. Identificação e escolha de problemas parcelares;	2. Formulação de problemas parcelares;
3. Constituição dos grupos de trabalho;	3. Planificação do trabalho;	3. Planificação do trabalho;
4. Planificação do trabalho;	4. Desenvolvimento do projeto;	4. Desenvolvimento do projeto;
5. Trabalho de campo;	5. Avaliação intermédia do progresso;	5. Preparação da apresentação pública do projeto;
6. Dinâmica da teorização e pesquisa no terreno;	6. Preparação da apresentação pública do projeto;	6. Apresentação pública do projeto;
7. Produção dos registos e apresentação ao grande grupo;	7. Apresentação pública do projeto;	7. Avaliação final.
8. Crítica avaliativa dos trabalhos de grupo;		
9. Globalização;	8. Balanço final.	

10. Avaliação do Trabalho de projeto.		
---------------------------------------	--	--

Nota. Retirado de Araújo (2014, p. 22)

De acordo com as várias perspetivas referidas na tabela anterior, pode-se concluir que a MTP reúne um conjunto de etapas de desenvolvimento abertas e flexíveis. Vasconcelos et al. (2012) destaca que as fases apresentadas anteriormente “não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17).

Na realização de um projeto é essencial reconhecermos que “a finalidade de um projeto não é tanto encontrar respostas corretas, mas essencialmente, aprender mais através da exploração” (Ludovico, 2011, citado em Espada, 2015, p.11). Na visão das autoras Castro e Ricardo (2001) o trabalho de projeto “trata-se de uma aprendizagem-ação, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto” (p. 11).

Neste sentido, o docente deve adequar cada uma das fases a implementar consoante as características do projeto a desenvolver, de modo, a promover o pleno envolvimento dos alunos no projeto e que este se torne um processo de aprendizagem.

1.4. Potencialidades da implementação da MTP

Ao longo do tempo têm surgido várias questões acerca das potencialidades que a metodologia de trabalho de projeto tem para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências e capacidades nos alunos.

Enquanto no ensino tradicional o professor é o centro da aprendizagem e do conhecimento, na metodologia de trabalho de projeto é o aluno que assume o papel central no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Pacheco, Sousa e Lamela (2018), “as atividades de aprendizagem são organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos e pressupõem trabalho em equipa que é enriquecido pela colaboração entre os docentes” (p. 1).

Os alunos ao estarem envolvidos na pedagogia de projeto adquirem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais na sua vida como cidadãos de uma sociedade que se encontra em constante transformação (Ferreira, 2013). Assim, os problemas que surgem no âmbito desta metodologia devem ser pertinentes e do interesse de quem os irá resolver, permitindo que os alunos construam mais facilmente caminhos que desencadeiem novas aprendizagens relacionadas com o meio onde vivem.

Neste sentido, serão apresentadas algumas vantagens que emergem da utilização desta metodologia relativamente à promoção de aprendizagens significativas por parte dos alunos e ao desenvolvimento de competências dos alunos.

1.4.1. Promoção de aprendizagens significativas

De acordo com Kilpatrick (2006) a metodologia de projeto implica que “as crianças aprendam pela acção: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projectos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (p. 29).

Fernandes (2014) considera a aprendizagem como “o processo pelo qual o indivíduo adquire novas associações dentro de si próprio; associações que estabelecem pontes entre o que o indivíduo já sabia e o que pode aprender ou aprendeu” (p. 14). A abordagem por projetos considera que o aluno deve estar no centro do processo ensino-aprendizagem, assumindo-se como o produtor do seu próprio conhecimento, tal como todas as tarefas propostas devem ir ao encontro das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos (Oliveira, 2016).

São muitos os teóricos como Pestalozzi, Froebel e Dewey que atribuíram especial atenção ao aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, defenderam que as aprendizagens deviam ser significativas e ser do interesse dos alunos, isto é, o ensino não se deve basear apenas na transmissão de conhecimentos, mas estimular os alunos a envolverem-se na própria construção do conhecimento (Oliveira, 2016).

Segundo Lopes (2014), apesar de o aluno ser o principal responsável pela sua aprendizagem “este não é nem pode ser um agente isolado e solitário na construção do

conhecimento, em virtude do processo de ensino-aprendizagem construtivista ser coletivo, orientado e, fundamentalmente, de se basear nos valores da partilha e da interajuda” (p. 27).

Nesta ordem de ideias Hernández e Ventura (1998), referem que os conteúdos que estão inerentes aos projetos contribuem para a "construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem" (p. 72).

A propósito da autonomia, importa destacar que a metodologia de trabalho de projeto pressupõe que os alunos se tornem cada vez mais autónomos. Os autores Resendes e Soares (2002, citado por Lopes, 2014) advertem que “a autonomia não se ganha de um dia para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência” (p. 29).

Os projetos têm um desenvolvimento muito particular, uma vez que envolvem um conjunto de diferentes conteúdos e organizam-se à volta de uma determinada produção. Um projeto é caracterizado por ser uma prática pedagógica que favorece a aprendizagem significativa, pois ao longo do seu desenvolvimento existe muita motivação por parte dos alunos e a oportunidade de estes irem desenvolvendo a sua autonomia (Bin, 1997, citado por Ferreira, 2016).

Deste modo, espera-se que os alunos executem determinadas tarefas de forma autónoma, mas que, principalmente, desenvolvam a sua capacidade crítica relativamente aos seus percursos e às suas aprendizagens.

A realização de projetos torna-se um espaço de aprendizagem que engloba percursos individuais e de grupo, tendo como objetivo a procura de um ou mais saberes que permitam os alunos discutirem e partilharem as suas ideias sobre determinado tema, em que a função do professor é organizar e ajudar os alunos nas diversas situações de aprendizagem (Pacheco, Sousa & Lamela, 2018). De acordo com os autores Pacheco, Sousa e Lamela (2018) “não se trata de uma aprendizagem fragmentada, pelo contrário, é uma aprendizagem integrada de temas, questões e problemas (...)” (p. 1).

Leite e Arez (2011) concordam que através de projetos é possível os alunos realizarem diversas aprendizagens, como:

- Face a uma dada situação, tema ou desafio, mobilizar de forma integrada os conhecimentos e capacidades para compreender a realidade e tomar consciência do que se sabe e do que é necessário aprender;
- Fazer propostas e negociar com os colegas e os adultos os possíveis rumos de um projeto coletivo de ação;
- Cooperar no planeamento, organização e produção de um projeto comum, realizando individualmente e em grupo as atividades e tarefas pelas quais se ficou responsável;
- Procurar, selecionar e organizar informação pertinente sobre um tema ou uma questão, partilhando os resultados e usando-os com vista ao fim comum;
- Identificar obstáculos e dificuldades (na realização do produto e nos processos organizacionais do grupo) e procurar, em grupo e/ou com o apoio dos adultos, formas exequíveis de os superar;
- Comunicar (oralmente e/ou por escrito e/ou por uma forma de expressão artística) o produto do trabalho realizado, desenvolvendo ideias e explicitando processos;
- Apreciar o processo desenvolvido e identificar as aprendizagens realizadas, numa perspetiva de autoavaliação (p. 91).

A abordagem por projetos permite que os alunos tenham experiências de aprendizagem ativas, vivenciem situações estimulantes e desafiantes que os conduzam a uma descoberta contínua de saberes e aprendizagens significativas. Posto isto, Valadares & Moreira (2009, citado por Ferreira, 2016) afirmam que a aprendizagem “só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende” (p. 28).

Para que os alunos realizem aprendizagens verdadeiramente significativas é crucial que exista uma constante interação entre professores, alunos e outros membros da

comunidade educativa. A participação dos alunos só é considerada como ativa se ao longo das tarefas existir colaboração e cooperação da parte de todos os elementos do grupo de trabalho.

Na perspectiva de Castro e Ricardo (2001) ao utilizar a metodologia de trabalho de projeto o docente está a criar condições para que os alunos aprendam com uma facilidade espantosa, visto que as atividades realizadas em grupo levam

ao confronto das produções, dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas, das pistas a explorar. Estes confrontos acabam por favorecer o desenvolvimento de uma maior segurança na produção do conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes. É uma formação para a integração da teoria e da prática, porque se faz, justamente, integrando-as (p. 14).

1.4.2. Desenvolvimento de competências

Atualmente a sociedade está em constante mudança e exige várias competências por parte dos indivíduos para a vida em sociedade. Deste modo, a metodologia de trabalho de projeto, orientada pelas suas próprias características e finalidades, constitui uma abordagem de trabalho pedagógico que revela potencialidades no desenvolvimento dos alunos.

Primeiramente, é essencial definir o conceito de “competência”, esta é entendida como um conjunto de “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins, et al., 2017, p. 9).

Martins, et al. (2017) salienta que o documento sobre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* assenta numa educação em que os alunos da atualidade mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre

questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (p. 10).

Para tal, é crucial o compromisso da escola e de todos os membros que nela trabalham, bem como das famílias dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de competências que se tornam ferramentas imperiosas para “o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins, et al., 2017, p. 10).

Relativamente ao desenvolvimento de competências no âmbito da MTP, são vários os teóricos que apontam para a aquisição de competências por parte dos alunos que estão em constante envolvimento no trabalho de projeto.

Para Hernández (1998), na metodologia de trabalho de projeto, os alunos adquirem a capacidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos na vida quotidiana, agir com autonomia perante diferentes tarefas que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração.

Na prática do trabalho com projetos o professor deve levar os alunos a desenvolver competências e atitudes básicas para a sua formação enquanto futuros cidadãos, como por exemplo, “capacidade de procurar, seleccionar, organizar e comunicar informação proveniente de diversas fontes; atitude investigativa e crítica face ao real; atitude de flexibilidade que garanta a adaptação a situações novas; atitude de abertura e respeito face à diversidade” (Estrela, 2002, citado por Leite & Arez, 2011, p. 94).

Na perspetiva de Oliveira e Moura (2005), envolver os alunos em trabalhos de projeto “estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autónomo” (p. 48).

Uma vez que o trabalho de projeto é uma abordagem promotora do trabalho colaborativo, é claro que emergem vantagens para o desenvolvimento de competências nos alunos, nomeadamente “o aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos que promove o conhecimento dos vários elementos do grupo, nas suas diferenças e

semelhanças, fomentando a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia” (Agostinho, 2017, p. 24).

Assim, o trabalho de projeto irá desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar em grupo, sendo que este aspeto é essencial para viver em sociedade e conseqüentemente irá proporcionar o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção de autoestima. De acordo com Almeida (2010, citado por Espada, 2015), a metodologia de trabalho de projeto “aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo. As tomadas de decisão e os avanços e recuos inerentes a este processo, que implicam tomadas de +decisão, contribuem para o desenvolvimento consciente da sua cidadania” (p. 7).

Opinião também reforçada e clarificada no projeto educativo da instituição onde realizei o estágio quando se afirma que com a implementação da MTP os alunos constroem o seu próprio conhecimento, mas também adquirem competências essenciais para a vida em sociedade.

A metodologia de trabalho de projeto trata-se de uma prática em que os alunos “mobilizam competências desenvolvidas no contexto dos conteúdos das disciplinas do seu plano curricular para resolverem problemas, para estudarem e compreenderem fenómenos do mundo que os rodeiam” (Pacheco, Sousa & Lamela, 2018, p. 2).

O teórico Dewey defende que o professor deve apresentar os conteúdos programáticos na forma de questões ou problemas e em nenhum momento dar respostas ou soluções imediatas. Em vez de iniciar as aulas com a definição de conceitos já elaborados, deve recorrer a estratégias que levem o aluno a raciocinar e elaborar os próprios conceitos, de maneira, a posteriormente confrontar com o conhecimento estruturado (Ferreira, 2016).

Ainda na mesma perspetiva, Dewey considera que o mais importante não é a transmissão de conhecimentos, mas sim a preparação da criança/aluno para a vida real, desenvolvendo competências como a autonomia, resolução de problemas e a vertente de investigação e de empreendimento (Ferreira, 2016).

1.5. Dificuldades na implementação da MTP

Se por um lado a metodologia de trabalho de projeto apresenta vantagens relativamente ao ensino tradicional e ao desenvolvimento dos alunos, também pode trazer algumas dificuldades que resultam da complexidade do método (Abrantes, 2002, citado por Ferreira, 2013). A complexidade do método, dado que é necessário gerir e orientar os diferentes grupos de trabalho de forma individualizada, sendo capaz de responder de forma adequada à diversidade de dúvidas e questões que os alunos colocam. Para além desse aspeto, a pedagogia e a aprendizagem por projetos requer tempo, o que por vezes pode tornar-se um entrave à implementação desta metodologia devido à necessidade de cumprir os programas das várias áreas curriculares.

Outra das condicionantes apontadas à execução da metodologia de trabalho de projeto é a certeza de que as aulas se tornam mais barulhentas, como se pode constatar através da afirmação de um professor citado por Ferreira (2013) “demora muito tempo, mais trabalhoso e mais barulhento” (p. 324). Ferreira (2013) acrescenta ainda que o facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar em pequenos grupos como se pode comprovar na seguinte afirmação de um professor “esta metodologia só acarreta uma desvantagem, que é o trabalho de grupo, que, por vezes, quando as crianças não estão habituadas, não é fácil” (p. 323).

Neste sentido, é importante referir que sendo o trabalho de projeto uma metodologia investigativa e de trabalho colaborativo, o docente deve sensibilizar os alunos para as regras que o trabalho de grupo implica. Isto é, os alunos têm de entender que existem regras que devem ser cumpridas por todos, respeitando-se entre colegas, contribuírem para a realização das tarefas que eles próprios sugeriram, responsabilizarem-se pelo cumprimento dos objetivos a que se propuserem, tal como pelo bom funcionamento do grupo.

É essencial ter em consideração que “o ensino e a aprendizagem por projetos é um processo complexo, de negociação e de consensos, marcado por imprevistos aos quais se tem que dar resposta, exigindo, por isso, um tempo relativamente longo” (Abrantes, 2002, citado por Ferreira, 2013, p. 324).

1.6. Papel do professor

Os métodos tradicionais parecem persistir, ainda hoje, mas como tem vindo a ser referido ao longo deste capítulo, a metodologia de trabalho de projeto vem romper com esse tipo de ensino, que se caracteriza pela mera transmissão de conhecimentos por parte do professor e pela assimilação de conhecimentos por parte do aluno.

Neste sentido, o professor deixar de ser transmissor para passar a ser um facilitador e mediador da aprendizagem, considerando que mediar é negociar, equilibrar e ajustar o trabalho ao longo do seu desenvolvimento (Oliveira & Moura, 2005).

Atualmente, existem cada vez mais instituições de ensino a desenvolverem uma prática de qualidade, revelando que estão atentas à formação global e integral dos alunos, que promovem experiências onde os alunos podem ser criativos, trabalhar de forma cooperativa e a formarem-se enquanto cidadãos. Para Oliveira (2006), “essas escolas reconhecem a sua missão de formar cidadãos completos, inteiros, abertos ao mundo, criativos, competitivos, alegres, humanizados e solidários” (p. 4).

Se queremos que os alunos sejam proactivos, é essencial criar oportunidades em que os alunos se envolvam no trabalho a desenvolver, em que tenham de tomar decisões, realizar pesquisas e avaliar resultados (Morán, 2015).

Neste sentido, Ferreira (2009) destaca que neste método de trabalho a função do professor é “ajudar os alunos a definirem o seu projecto, moderar e gerir consensos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta metodologia impõe” (p.145). O autor Morán (2015) afirma ainda, que é crucial que o professor saiba gerir essas tarefas envolvendo os alunos e “negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa” (p. 22).

Para reforçar essa ideia Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) afirmam que o professor está também ele implicado no projeto, sendo considerado “o mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (p. 145).

Enquanto parte do grupo, o professor, sempre que considerar necessário, tem a possibilidade de dar a sua opinião acerca do trabalho que está a ser desenvolvido, sugerir atividades, apoiar os alunos a encontrarem e a explorarem fontes de informação e ajudá-los a ultrapassarem possíveis dificuldades.

Para Katz e Chard (1997, citado por Durand, 2012), “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p. 34).

O docente ao optar por uma metodologia de trabalho de projeto na sala de aula, deve criar momentos onde as aprendizagens sejam centradas em problemas, que são, simultaneamente, importantes e próximos do quotidiano dos alunos “envolvendo confronto entre diferentes pontos de vista e gerando discussões sobre as temáticas pelos alunos” (Behrens, 2014, p. 104).

Durante o desenvolvimento do trabalho de projeto o docente assume diversificados papéis, como “líder do grupo-turma e coordenador da actividade dos subgrupos, tutor, conselheiro, retaguarda, recurso, facilitador de contactos (...)” (Castro & Ricardo, 2001, p. 16).

Num mundo que exige criatividade e capacidade de encarar desafios complexos o professor que trabalha através de projetos torna-se fundamental, na medida que “é orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora” (Morán, 2015, p. 27).

O professor é um elemento imprescindível no desenvolvimento dos alunos, pois é ele que irá desenvolver neles a capacidade de estabelecer relações com outras situações da sua vida quotidiana. Destaca-se também a importância do diálogo entre professor e aluno no processo de aprendizagem, de forma, a que este possa identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem. Como afirma Delors (1996, citado por Araújo, 2009, p. 43), “as crianças só aprendem com aproveitamento se o professor tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que elas já trazem consigo para a escola.”

Oliveira (2006) destaca que neste modelo de ensino o aluno deve ser implicado no problema e/ou questão de partida, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e passa a ser “um pesquisador, o orientador do interesse” (p. 13) dos seus alunos.

Na metodologia de trabalho de projeto o professor desempenha a função de ajudar os alunos a converter os seus “interesses e desejos em projetos, no sentido de ações refletidas e planeadas” (Abrantes, 2002, citado por Agostinho, 2017, p. 23). O professor é, por sua vez, aquele que disponibiliza material de consulta, que orienta a observação, exemplifica métodos de trabalho e guia o grupo para a realização das tarefas proposta pelos elementos da turma. O professor é, portanto, aquele que orienta para a aquisição de saberes.

O principal papel do professor é o de tutor, este tem a função de observar, encorajar, ajudar os alunos sem, no entanto, resolver o problema por eles, mas criando condições para que o problema seja resolvido pelos próprios alunos (Araújo, 2009).

Posto isto, considera-se que o professor ao utilizar a metodologia de trabalho de projeto estará a contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos, conectada com os seus interesses e articulada com problemas reais que se apresentam na sociedade. (Behrens, 2014). Nesse seguimento, o autor Ferreira (2009) realça para a importância da formação de professores nesta forma de trabalho pedagógico e sua utilização nas práticas educativas, pois assim “os professores conseguirão alunos mais adaptados à sociedade actual e capazes de responderem aos desafios que a mesma lhes coloca” (p. 146).

O professor tem a crucial função de promover ao grupo de alunos com quem trabalha diariamente aprendizagens significativas e a educação que os alunos requerem, considerando as suas necessidades e os seus interesses.

Para além de todas as funções que já foram mencionadas, o professor desempenha também o importante papel de avaliar o que os alunos vão aprendendo e identificar as dificuldades sentidas, com o objetivo de os ajudar a ultrapassá-las ou orientá-los para uma pesquisa mais minuciosa obtendo respostas para o problema estudado (Ferreira, 2013).

Para Pacheco, Sousa e Lamela (2018), os professores que trabalham com a metodologia de trabalho de projeto devem reunir competências como “espírito de iniciativa, capacidade de liderança, disponibilidade para trabalhar em grupo, dinâmica participativa e crítica e um conhecimento efetivo do contexto cultural, social e económico em que a escola está inserida” (p. 3).

1.7. Articulação curricular

Etimologicamente, articulação significa “juntarem-se dois ou mais elementos para formar um conjunto”, “trabalhar os vários níveis do sistema ecológico” (Vasconcelos et al., 2012, p. 21). De acordo com Fthenakis (2002, citado por Vasconcelos et al., 2012), articular “implica reforçar a competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social” (p. 21).

Já há bastante tempo que vários autores revelaram uma notória preocupação relativamente à integração curricular, nomeadamente, autores da Escola Ativa e da

Educação Progressista Americana. Só a partir do século XX é que se começou a reconhecer e a valorizar a sua importância nas práticas educativas (Ferreira, 2009).

Beane (2002, citado por Ferreira, 2009) afirma que um currículo integrado “centra-se nas possibilidades de integração social e pessoal, através da organização do currículo em torno de problemas e questões importantes, que são colegialmente identificadas pelos professores e pelos alunos, sem a preocupação com a limitação das fronteiras das disciplinas” (p. 93).

Normalmente, os projetos organizam-se em torno de um conteúdo ou tema que é considerado como o objeto a ser estudado. Leite e Arez (2011) advertem para o facto de a resposta às questões ou curiosidades dos alunos raramente estar inserida apenas num conteúdo “sobretudo se entendermos conteúdo no sentido curricular restrito” (p. 96).

Quando recorremos à elaboração de um projeto depende-se a existência de uma análise integradora das diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, “a integração curricular utiliza, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente da organização e utilização do conhecimento” (Beane, 2003, p. 96).

Neste sentido, o docente ao utilizar uma abordagem integrada e integradora, deverá ser capaz de mobilizar os vários conhecimentos “articulando-os com outros, provenientes de outras áreas do saber” (Leite & Arez, 2011, p. 95). Ao trabalhar através de projetos, as diferentes áreas de conteúdo não devem ser vistas como disciplinas estanques sendo tratadas de forma separada, mas sim abordadas de maneira a articular as várias áreas.

Para Carvalhal, Ferreira, Costa e Almeida (2007, citado por Ferreira, 2010), só deste modo é que esses conhecimentos serão significativos para os alunos, dado que “os saberes só têm relevância se permitirem aos alunos compreenderem a realidade e utilizarem-nos nas diversas situações com que se deparam na sua vida” (p. 93).

No âmbito da MTP, espera-se que o professor encare o currículo como um instrumento orientador, havendo a possibilidade de se explorarem outros conhecimentos e/ou conteúdos, para além daqueles que constam no currículo.

Ao executar um projeto, independentemente do tema, é possível combinar as diferentes áreas do programa de forma espontânea, adequando sempre em contextos que tenham significados para os alunos. Contudo, tem que se ter em conta que o currículo é um documento de carácter geral, que por vezes não acompanha o surgimento de novos problemas e novas questões que partem do interesse dos alunos. Por esse motivo, poderá comprometer a eficácia deste método de ensino (Hernández, 1998).

O autor Ferreira (2010) refere que a integração curricular surge como “uma possibilidade de educação escolar que, podendo ser concretizada através da utilização da metodologia de trabalho de projecto, proporciona mais condições pedagógicas para uma aprendizagem integrada, com mais sentido e utilidade para os alunos” (p. 91).

Cabe então ao docente adequar o modelo do processo de ensino-aprendizagem, de modo, a criar oportunidades para a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Esta metodologia possibilita a organização do currículo por temas e situações problemas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, envolvendo-os na pesquisa e execução tornando o ensino mais ativo e significativo para todos (Oliveira 2006). Por fim, e como menciona Ferreira (2009) “só com um currículo escolar com estas características é que a educação escolar é capaz de promover nos alunos aprendizagens significativas, úteis e necessárias à vida em sociedade com as características actuais” (p. 94).

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevem-se e fundamentam-se as opções metodológicas adotadas. Apresenta-se o enquadramento do estudo, bem como os participantes e procedimentos nele envolvidos.

2.1. Definição da Problemática e Questão de Investigação

A realização de projetos, de acordo com Katz e Chard (2009), é uma forma de ensinar e aprender que reúne inúmeros benefícios, uma vez que através dos mesmos, segundo as autoras, os alunos além de adquirirem conhecimentos e desenvolverem competências, desenvolvem também uma “sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual” (p. 8). Além de que, os projetos incentivam o aluno a tomar iniciativa, a tornar-se cada vez mais autônomo, a responsabilizar-se pelo trabalho e a aprender a trabalhar em grupo.

A investigação, de acordo com Tuckman (2002), é realizada a partir da identificação de um problema, analisando as variáveis relevantes selecionadas através de uma revisão da literatura. A problemática do presente estudo, surgiu no âmbito do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, através da observação de projetos realizados pelos alunos duas vezes por semana, duas horas por dia.

O interesse pelo tema desta investigação emergiu no início do estágio em 1.º CEB, com a possibilidade de observar e participar nas práticas dos professores que utilizam, de modo habitual, a metodologia de trabalho de projeto na instituição. Com este estudo pretende-se compreender a perspetiva do professor cooperante, dos alunos e dos encarregados de educação relativamente à promoção de aprendizagens e desenvolvimento de competências nos alunos do 1.º CEB.

Para compreender melhor aquilo que o investigador pretende saber e, assim, se definirem os procedimentos mais adequados ao propósito do seu estudo, é necessário definir objetivos, de forma, a obter informações pertinentes, fiáveis e credíveis (Alves & Azevedo, 2010). Assim, para facilitar a definição de procedimentos a seguir definiram-se os seguintes objetivos:

- Conhecer a opinião do professor cooperante acerca das potencialidades da MTP para a formação dos alunos do 1.º CEB;
- Compreender o ponto de vista do professor sobre as dificuldades associadas à MTP;
- Conhecer a opinião dos encarregados de educação acerca da importância da MTP na formação dos alunos;
- Identificar fatores de motivação e desafios dos alunos associados à sua participação nos projetos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as questões de investigação têm como finalidade ajudar o investigador a “enquadrar o foco do seu estudo” através de “questões abertas que tentam refletir o terreno que vai examinar” (p. 107). Estes autores referem, ainda, que as questões “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p.16).

A formulação da(s) pergunta(s) de partida, que estabelece um fio condutor do processo de investigação, obriga o investigador a uma clarificação das suas intenções e perspetivas a realizar com o estudo.

Deste modo, definimos a seguinte questão de partida para o nosso estudo:

- Quais as perspetivas dos alunos, encarregados de educação e do professor cooperante acerca do papel da MTP na aprendizagem e desenvolvimento de competências nos alunos?

2.2. Paradigma

Neste estudo adotou-se um paradigma qualitativo-interpretativo, uma vez que considerámos que seria o mais apropriado para compreender as representações e perceções dos participantes neste estudo relativamente à promoção de aprendizagens e competências através da implementação da MTP.

Guba (1990, citado por Aires, 2015), define paradigma como “um conjunto de crenças que orientam a ação” (p. 18). Sendo que o investigador deve ter presente que cada paradigma faz as suas próprias exigências, incluindo as questões formuladas e as interpretações realizadas acerca dos problemas (Aires, 2015).

A investigação qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (Ludke & André, 1986, p. 11). Qualquer questão a ser estudada deve procurar envolver o investigador o maior número de vezes em situações pertinentes para o estudo, exigindo assim um contacto mais próximo e frequente do contexto educativo (Ludke & André, 1986).

2.3. Estudo de caso

De acordo com Aires (2015), o estudo de caso é um dos métodos mais utilizados em investigações qualitativas, posto isto, para a execução desta investigação recorreu-se ao método de estudo de caso, que de acordo com Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), consiste na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Neste estudo procurámos compreender as perspetivas do professor cooperante, dos alunos e dos respetivos encarregados de educação acerca do contributo da MTP para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Merriam (2002, citado por Amado & Freire, 2017) caracteriza os estudos de caso por serem descritivos, interpretativos ou avaliativos. Neste caso, o estudo é de carácter interpretativo, uma vez que pretende “ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados” (Amado & Freire, 2017, p.133).

2.4. Participantes

Neste estudo participaram os alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico de uma instituição privada, situada no distrito de Lisboa, onde a investigadora realizou a prática pedagógica de ensino supervisionada. Além dos alunos participaram os respetivos encarregados de educação e o professor titular da turma do 3.º ano de escolaridade.

2.4.1. Caracterização da instituição

O presente estudo decorreu numa instituição privada que se encontra inserida numa área residencial onde predomina a classe média e média alta. A oferta educativa do colégio inclui as valências de creche, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

De acordo com o Projeto Educativo (2020) da instituição as aprendizagens dos alunos são orientadas pelo currículo nacional, no entanto, não constitui o centro do processo educativo, privilegiando-se a aprendizagem apoiada no envolvimento dos alunos em projetos.

Além disso, a instituição implementa atividades transversais a vários domínios destinadas apenas aos alunos do 1.º CEB. Estas caracterizam-se por uma participação mais ativa dos alunos, na descoberta e exploração de talentos por parte dos próprios e por uma ligação mais efetiva ao mundo que nos rodeia. Estas atividades pretendem estimular o interesse dos alunos por diferentes áreas, descobrir aptidões específicas e desenvolver competências e capacidades essenciais para a vida. Os *ateliers* realizam-se semanalmente e os alunos são agrupados, não em função do ano de escolaridade, mas por assuntos/temáticas. Cada *atelier* tem como orientador um professor ou um auxiliar da instituição, que em conjunto constroem um projeto anual das atividades a realizar durante o ano letivo.

Relativamente às temáticas de cada atelier estas inserem-se em diferentes áreas, nomeadamente, construção, moda, dança, robótica, jogos, teatro, gestão doméstica e rádio.

2.4.2. Caracterização da turma

Os participantes no estudo são os alunos do 3.º ano de escolaridade da instituição, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo esta turma constituída por 25 alunos dos quais 11 são raparigas e 14 são rapazes.

É importante referir que num total de 25 alunos apenas 20 participaram neste estudo. Os dados da tabela 2 são referentes à caracterização dos alunos participantes do 3.º ano de escolaridade, nomeadamente, o género e a idade respetivamente.

Tabela 2

Caracterização dos alunos participantes por idade e género

Idade	Género			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
8 anos	8	40	4	20
9 anos	1	5	7	35
Total	9	45%	11	55%

No que diz respeito às relações interpessoais, a maioria da turma apresenta um bom relacionamento entre si, até porque, muitos já se conhecem desde a Creche. No entanto, a turma é composta por alguns alunos um pouco irreverentes que manifestam com alguma frequência comportamentos inadequados. Além disso, existem os pequenos atritos habituais que, normalmente, nascem de pequenas provocações, marcação de posições, brincadeiras que ultrapassam os limites ou dificuldade em lidar com frustrações.

Em termos gerais o grupo é muito participativo nas tarefas de sala de aula, bem como nas atividades levadas a cabo pela instituição, demonstrando uma enorme vontade em aprender e revelando uma notória capacidade de autonomia. Neste grupo existem alguns alunos tímidos e um número substancial de alunos revela alguma falta de confiança, combinando alunos afetuosos e bem-dispostos com outros um pouco irreverentes e que revelam alguma tendência para testar limites.

Relativamente ao horário da turma, este é organizado por três grandes momentos:

- **grande grupo:** momento de trabalho em sala de aula desenvolvido na parte da manhã, que envolve toda a turma, ou um grupo mais numeroso de alunos, que compreende, habitualmente, tarefas de discussão, partilha de ideias, aprendizagem de determinado conteúdo, exploração de recursos interativos, apresentação de produtos finais, reflexão e avaliação. Neste momento são trabalhadas as diferentes áreas curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio.
- **estudo autónomo:** realizam-se sempre depois do recreio da manhã e são tarefas propostas pelo professor, mas planeadas pelos alunos, que definem, através do preenchimento de uma grelha de atividades, a calendarização das suas tarefas. No entanto, de forma a promover a autonomia, a organização e a capacidade de decisão, cabe a cada aluno definir os melhores momentos para realizar as suas tarefas e/ou exercícios.
- **trabalho de projeto:** realizam-se sempre da parte da tarde e parte-se sempre de uma questão, onde os alunos se envolvem ativamente nas várias fases do projeto (*brainstorming*, mapa mental, árvore de projeto, calendarização, execução, apresentação e avaliação).

Além desses três grandes momentos que ocupam a maior parte do horário, os alunos têm ainda uma vez por semana meditação, três vezes por semana Inglês, uma vez por semana Expressão e Educação Musical, duas vezes por semana Expressão e Educação

Físico-Motora e uma vez por semana Expressão e Educação Plástica, sendo esta última lecionada pelo professor cooperante.

No horário da turma existem ainda dois momentos que se destacam, um deles os alunos têm a possibilidade de apresentar trabalhos realizados pelos próprios sobre temas que partem do seu interesse, por exemplo, apresentação de uma viagem que tenham feito com a família, apresentação de fotografias dos seus anos de vida, entre outros. E o outro momento remete para o conto de histórias, estas podem ser escolhidas pelos alunos e contadas pelos mesmos ou escolhidas pelos alunos e contadas pelo professor.

2.4.3. Caracterização dos encarregados de educação

Neste estudo contamos também com a participação dos encarregados de educação dos alunos da turma do 3.º ano de escolaridade. Num total de 25 encarregados de educação participaram apenas 20.

Na tabela 3 são apresentados os dados que remetem para a caracterização dos encarregados de educação, nomeadamente, o género e a idade.

Tabela 3

Caracterização dos encarregados de educação participantes por idade e género

Idade	Género			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
< 30 anos	1	5	0	0
30-39 anos	4	20	0	0
40-49 anos	10	50	4	20
>50 anos	0	0	1	5
Total	15	75%	5	25%

Podemos constatar que a maioria dos participantes são mulheres (75%) e que apenas 5 homens participaram neste estudo. Relativamente às idades dos inquiridos podemos verificar que a maioria tem uma idade compreendida entre os 40-49 anos (14), seguindo-se o grupo de idade compreendida entre os 30 e os 39 anos (quatro). Apenas um dos encarregados de educação tem mais de 50 anos e outro tem menos de 30 anos.

Na tabela 4 são apresentadas as habilitações literárias dos encarregados de educação participantes.

Tabela 4

Habilitações Literárias dos encarregados de educação

Habilitações literárias	n	%
Ensino Básico	0	0%
Ensino Secundário	1	5%
Licenciatura	12	60%
Pós-graduação	3	15%
Mestrado	3	15%
Doutoramento	1	5%

Podemos verificar que do universo de 20 inquiridos, 60% dos encarregados de educação possuem uma licenciatura e destacamos ainda que 15% possui uma pós-graduação e outros 15% um mestrado. Apenas um dos encarregados de educação é doutorado e outro tem o ensino secundário.

2.4.4. Caracterização do professor cooperante

O professor titular da turma do 3.º ano de escolaridade e cooperante do estágio é mestre em Ciências da Educação, na área da especialização em Administração e Organização Escolar. O professor tem 19 anos de serviço, 18 dos quais na mesma instituição onde decorreu este estudo.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Qualquer que seja a metodologia de investigação adotada num determinado estudo é fundamental proceder-se à recolha de informação, através da seleção de um conjunto de métodos e técnicas adequadas para, posteriormente, se realizar o tratamento e análise dos dados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos é a “observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular ou nalgum aspecto particular dessa organização” (p. 90). No presente estudo, a recolha de dados foi exclusivamente realizada pelo investigador, apoiando-se nas observações diretas na sala de aula, na análise documental (projeto educativo da escola e plano de turma) e no inquérito por questionários.

É essencial referir que numa fase inicial pretendeu-se realizar uma entrevista ao professor cooperante, pois como refere Tuckman (2002) é uma das técnicas mais diretas para encontrar informação sobre uma determinada temática em estudo, que contempla um vasto conjunto de questões a serem aplicadas às pessoas que, de alguma forma, nela estão envolvidas. Contudo, devido à pandemia da COVID-19 que vivemos as instituições de ensino encerraram no mês de março comprometendo a aplicação da mesma. Assim sendo, optou-se por construir um questionário com perguntas abertas na expectativa de obter mais informação e mais detalhada que com perguntas fechadas.

2.5.1. Observação direta

Ketele e Roegiers (1993) referem que a observação é um processo pedagógico que visa colocar o investigador em contacto com os objetos que vão, pela observação realizada, permitir a perceção imediata dos dados.

De acordo com Deshaies (1997), “a observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação” (p. 296).

Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1992) mencionam que o investigador ao recorrer à observação direta como instrumento de recolha de dados deve “estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (p. 197).

Tendo em conta as afirmações de Ketele e Roegiers (1993), Deshaies (1997) e Quivy e Campenhoudt (1992), observou-se atentamente os alunos e o professor titular da turma nas aulas de projeto, com o intuito de compreender como é que os alunos trabalhavam e se organizavam neste momento de sala de aula e, também perceber qual o papel do professor no decorrer dos projetos. Assim, além de direta, a observação foi também participante, por ter existido um envolvimento com os vários intervenientes. Estrela (1986), considera que se fala de observação participante “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 32).

2.5.2. Recolha documental

Numa primeira fase aquando o início do estágio, foi necessário conhecer de forma pormenorizada, tanto quanto possível, o contexto educativo onde a intervenção iria decorrer, de modo, a direcionar a minha prática com base nas linhas orientadoras da instituição. Como referem Meirinhos e Osório (2010) o recurso a fontes documentais é uma estratégia utilizada num estudo de caso. Assim sendo, recorreu-se à recolha documental como técnica de recolha de dados, através da leitura de um conjunto de documentos internos da escola, tais como o projeto educativo, o plano de turma e o regulamento interno.

Nesta ordem de ideias, Ketele e Roegiers (1993) afirmam que tanto a observação direta como a análise de certos documentos significativos poderão “muitas vezes fornecer informações complementares preciosas” (p. 39). Meirinhos e Osório (2010) salientam ainda que “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62).

2.5.3. Questionários

Os questionários, de entre os vários instrumentos de recolha de dados, são considerados como aqueles que mais se utilizam no campo das ciências sociais (Maciel, Nunes & Claudino, 2014). Este instrumento consiste num conjunto de questões sobre determinado tema ou problema em estudo, que se destinam à obtenção de respostas individuais de um grupo de pessoas (inquiridos), cujo objetivo é a recolha de informação sobre a temática em estudo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, citado por Maciel, Nunes & Claudino, 2014), a construção de um questionário inicia-se com “a definição de uma problemática a que a investigação visa responder, a qual poderá ser enunciada através de uma pergunta de partida” (p. 154) ou segundo Ghiglione e Matalon (1995, citado por Maciel, Nunes & Claudino, 2014) “norteada pela fixação de objetivos” (p. 154).

Posto isto, no momento de elaborar os questionários considerou-se a pergunta de investigação, os objetivos definidos para este estudo, bem como o quadro de referência teórico.

Os questionários contruídos destinaram-se à recolha de informação sobre a perspetiva dos alunos do 3.º ano de escolaridade, dos encarregados de educação e do professor cooperante relativamente à Metodologia de Trabalho de Projeto, no que concerne, à promoção de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências nos alunos.

Para que tanto os alunos como os respetivos encarregados de educação tivessem acesso aos questionários optámos por utilizar o *Google Forms* para a construção dos mesmos (Anexo A e Anexo B). Já o questionário do professor cooperante foi elaborado com base no guião previamente preparado para a entrevista e enviado ao docente via e-mail. Após responder ao questionário, o docente devolveu-o também via e-mail (Anexo C).

Em relação à modalidade de preenchimento dos questionários, esta foi de administração direta, ou seja, o preenchimento foi realizado pelos próprios inquiridos (Ghiglione & Matalon, 1995, citado por Maciel, Nunes & Claudino, 2014) e, no caso dos questionários dos alunos e dos encarregados de educação, estes foram submetidos na plataforma *online Google Forms* de forma anónima.

É relevante referir que no início dos questionários quisemos explicar aos participantes qual o objetivo dos mesmos e garantir o anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados.

No que diz respeito à tipologia das questões do questionário do professor cooperante, estas são de resposta aberta, permitindo que o inquirido tenha liberdade total para poder exprimir, seguindo o curso do seu pensamento e manifestar a sua opinião e perspetiva relativamente à temática em estudo. Já os questionários dos alunos e dos respetivos encarregados de educação são compostos por perguntas de item de resposta fechada que contempla mais que uma resposta, mas também por perguntas de resposta aberta, ou seja, pretendemos com isto que tanto os alunos como os encarregados de educação (E.E.) pudessem dar-nos a sua opinião relativamente a vários aspetos da MTP. É importante salientar que todas as perguntas eram de resposta obrigatória, à exceção de uma pergunta no questionário dos E.E., que pretendia recolher alguma informação ou comentário relativo à MTP que o inquirido considerasse pertinente.

2.6. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

O momento de analisar os dados obtidos é uma fase essencial na investigação, pois como refere Amado (2013) “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299), ou seja, é necessário verificar se os resultados obtidos permitem a construção de uma teoria que vise dar resposta à questão de investigação formulada inicialmente.

No presente estudo, procedeu-se, individualmente, à análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos (...)” (p. 44). Por outras palavras, a análise de conteúdo permite analisar o que é considerável na entrevista para a obtenção de informações que permitam fazer inferências.

No que diz respeito à análise dos dados recolhidos através dos questionários dos alunos e dos E.E., procedeu-se a um tratamento estatístico, apresentando os dados em gráficos e em tabelas, sendo que as perguntas de resposta aberta foram analisadas individualmente e apresentadas como fundamento da análise e interpretação dos resultados, através de uma análise de conteúdo.

Por fim, relativamente à recolha documental dos documentos internos da instituição, esta realizou-se a partir da exploração profunda do plano de turma e do projeto educativo, analisando, pormenorizadamente, as partes referentes à MTP.

CAPÍTULO 3- RESULTADOS

No presente capítulo apresenta-se a análise e interpretação dos resultados obtidos através dos questionários realizados ao professor cooperante, aos alunos e aos encarregados de educação, bem como das informações relevantes recolhidas a partir da observação realizada e da análise documental. Pretendendo-se compreender a perspectiva dos participantes relativamente ao papel da MTP na aprendizagem e desenvolvimento de competências nos alunos.

Em geral, os resultados obtidos demonstram uma coerência entre as conceções dos participantes e o quadro de referência teórico, principalmente, ao nível das características da MTP, do papel conferido ao professor e ao aluno e das potencialidades da MTP na aprendizagem e desenvolvimento de competências nos alunos.

- **Áreas curriculares abordadas através da MTP: frequência e preferência dos alunos**

O professor cooperante pôde explicitar como surgem os projetos na instituição, referindo que o trabalho de projeto se inicia com a formulação de um conjunto de perguntas que são afixadas nas paredes da sala de aula, cada pergunta constitui um desafio para os alunos e dá origem a projetos mensais. Por norma, essas perguntas são potenciadoras de um trabalho mais direcionado para determinados conteúdos, de modo, a alargar o tema dos projetos indo ao encontro dos conteúdos curriculares definidos nos programas.

É importante salientar que, normalmente, os projetos surgem através dos interesses e experiências vivenciadas pelos alunos, mas nesta instituição as perguntas são formuladas pelos docentes de cada ano de escolaridade. Contudo, Hernández (1998) ressalva que em ambos os casos “o importante é que o desencadeante contenha uma questão valiosa, substantiva para ser explorada” (p. 83). Por outras palavras, os docentes devem considerar as perguntas de partida, de modo, a que estas possam suscitar interesse nos alunos e que estes se sintam motivados a pesquisar/investigar sobre o tema.

Com base nesta afirmação averiguou-se quais as áreas curriculares preferidas pelos alunos para o desenvolvimento de projetos (tabela 5).

Tabela 5*Área curricular preferida no desenvolvimento de projetos*

Área curricular	n	%
Português	0	0%
Matemática	1	5%
Estudo do Meio	13	65%
Expressões (Físico-Motora, Musical e Plástica)	6	30%

Os alunos manifestaram que a área preferida é o Estudo do Meio (13 alunos), sendo que as Expressões (Físico-Motora, Musical e Plástica) (seis alunos) também foi uma das áreas mais escolhidas pelos alunos inquiridos. Um dos alunos mencionou a Matemática como a área curricular que mais gosta para realizar projetos.

Apesar das preferências dos alunos incidirem na sua maioria na área do Estudo do Meio, os docentes que lecionam na instituição procuram desenvolver a MTP em todas as áreas curriculares de modo igual. Quer isto dizer que os temas dos projetos na instituição, focam-se, geralmente, numa área curricular específica, no entanto, existe, na maioria das vezes, a articulação dos conteúdos programáticos numa visão integrada e contextualizada (Roldão, 1999), onde os alunos têm a oportunidade de contactar com todas as áreas curriculares num projeto apenas, como podemos verificar na tabela referente a um dos projetos realizados pelos alunos do 3.º ano de escolaridade (Anexo D).

Depreende-se que o facto de a maioria dos alunos ter escolhido o Estudo do Meio como a área curricular que mais gostam para realizar projetos, está relacionado com as suas experiências e com aquilo que observam no mundo que os rodeia. Esta conclusão demonstra a ligação que existe com a área do Estudo do Meio (Reis, 2019), uma vez que a mesma se baseia nessas mesmas experiências e aprendizagens, privilegiando, essencialmente, o contacto entre a natureza e a sociedade, como a resolução de problemas reais experienciados na sociedade (DEB, 2004). Contudo, é fundamental referir que apesar de a preferência dos alunos recair sobre a área do Estudo do Meio, todos os temas dos projetos são transversais às áreas curriculares do programa, revelando que esta é uma metodologia de ensino muito rica no que toca à forma como os conteúdos se podem cruzar.

- **Satisfação dos alunos relativamente ao seu envolvimento na MTP**

Questionámos os alunos sobre a sua satisfação relativamente ao seu envolvimento na MTP. Como era espectável, o grau de satisfação dos alunos em relação à sua participação no trabalho de projeto é muito elevado (cf. Figura1).

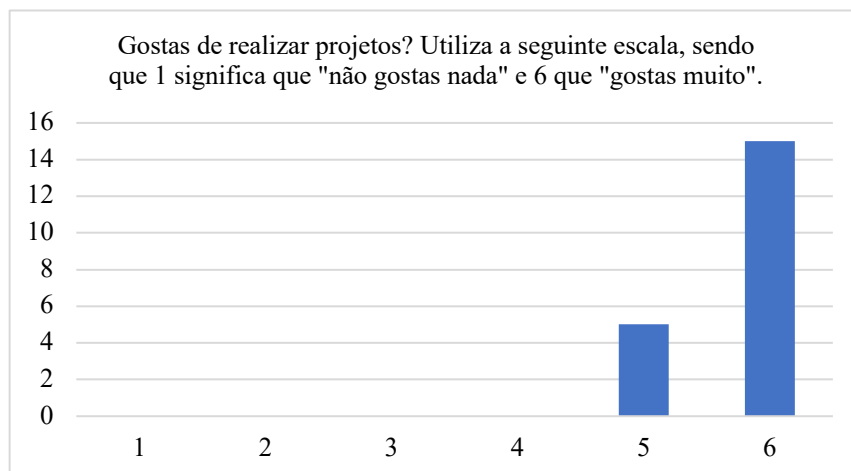


Figura 1- Satisfação dos alunos relativamente ao seu envolvimento na MTP

De um total de 20 alunos, cerca de 15 deram nota máxima e os restantes atribuíram nota 5.

Quisemos compreender qual a perspetiva dos encarregados de educação relativamente à satisfação dos seus educandos quando envolvidos na MTP (cf. Figura 2).

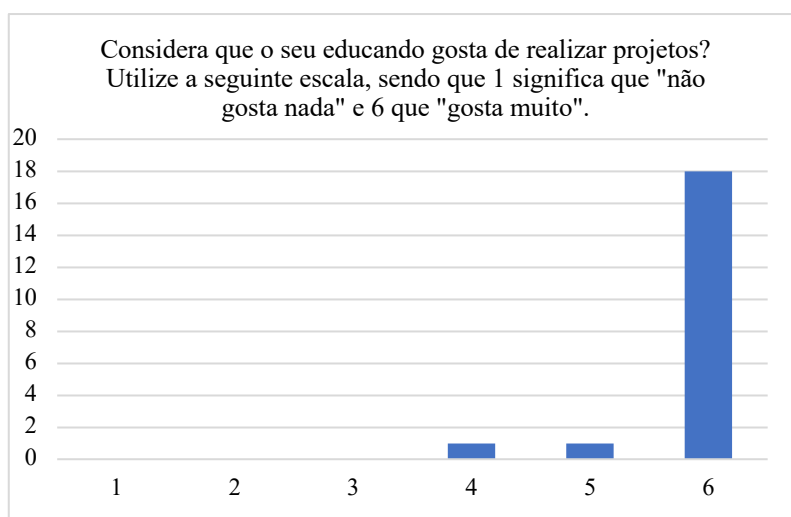


Figura 2- Perspetiva dos E.E. relativamente à satisfação dos alunos acerca do seu envolvimento na MTP

Através das respostas dos encarregados de educação confirma-se o elevado grau de satisfação dos alunos quando envolvidos no trabalho de projeto. De um total de 20

inquiridos, 18 atribuíram a pontuação máxima e apenas dois deram uma resposta diferente, atribuindo a pontuação de 4 e 5 respectivamente.

O professor inquirido também considera que os alunos gostam muito de trabalhar em projeto, no entanto, também salienta que “existem alunos que preferem um ensino mais tradicional e outros um ensino mais centrado na aprendizagem por descoberta”. Conforme nos diz Ferreira (2013) a Metodologia de Trabalho de Projeto permite que os alunos sejam os principais responsáveis pelo trabalho a realizar, e por isso mesmo, seja esse o motivo pela qual os alunos revelam gostar tanto desta abordagem. Quer isto dizer que os alunos mostram uma grande motivação/interesse em trabalhar com este tipo de metodologia, uma vez que são os responsáveis pelo trabalho que está a ser desenvolvido. Bell (2010) assegura que essa motivação é apoiada por projetos que compreendem problemas significativos do mundo real. No estudo de Reis (2019) a motivação e o interesse na aprendizagem são referidos pela maioria dos professores entrevistados como as duas das principais vantagens da MTP para os alunos.

Na tabela 6 é possível compreender quais as fases que os alunos mais gostam de estar envolvidos durante todo o projeto.

Tabela 6

Etapas da MTP que os alunos mais gostam

Etapas da MTP	n	%
Chuva de ideias (<i>Brainstorming</i>)	6	30%
Mapa mental	0	0%
Árvore de projeto	0	0%
Calendarização (semáforos)	1	5%
Realização do projeto	11	55%
Apresentação do produto final	2	10%
Avaliação – lições aprendidas	0	0%

A fase que mais se destaca é a realização do projeto referida por 11 alunos e a chuva de ideias mencionada por seis alunos. As fases menos apreciadas são a apresentação do produto final, referida apenas por dois alunos e registar o cumprimento das tarefas (calendarização), referido apenas por um aluno.

Foi solicitado aos alunos que explicassem porque gostam mais da etapa selecionada. Obtivemos assim um conjunto diversificado de respostas que se organizam da seguinte forma:

- *partilhar as ideias* (6 respostas)
- *trabalhar em equipa* (4 respostas)
- *participação na execução do projeto* (3 respostas)
- *fazer o produto final* (3 respostas)
- *mostrar o trabalho final* (2 respostas)
- *pôr em prática as ideias partilhadas* (1 resposta)
- *registar o que se fez no fim do dia de projeto* (1 resposta)

Podemos verificar que o mais destacado pelos alunos é o facto de gostarem de partilhar as suas ideias, valorizarem o trabalho em equipa que existe durante a realização do projeto, gostarem de participar ativamente na execução do projeto e realizarem o produto final que será apresentado posteriormente. Há ainda dois alunos que referem que gostam de apresentar o trabalho final, dois que gostam de pôr em prática as ideias partilhadas por si e um afirma gostar de registar o que se fez no fim do dia de projeto.

Como exemplo do que foi mencionado anteriormente, apresentamos algumas das respostas dos alunos:

porque gosto de partilhar as minhas ideias (referindo-se à chuva de ideias)

gosto de registar aquilo que fizemos no fim do dia de projeto (referindo-se à calendarização)

porque gosto de fazer o projeto (referindo-se à realização do projeto)

porque podemos mostrar o que aprendemos e o nosso esforço (referindo-se à apresentação do produto final)

Os encarregados de educação quando questionados com a questão referente ao que os seus educandos mais valorizam/gostam no trabalho de projeto, em resposta aberta, referiram:

- *a interação com os colegas e o trabalho em equipa* (6 respostas)
- *execução do projeto* (5 respostas)
- *partilha de ideias* (4 respostas)
- *ver e apresentar o trabalho final* (2 respostas)

- *autonomia* (1 resposta)
- *escolher o que vai fazer* (1 resposta)
- *criação da ideia* (1 resposta)

Dos dados acima apresentados podemos constatar que dos 20 encarregados de educação inquiridos, o mais referido foi a interação com os colegas e o trabalho em equipa, a realização do projeto e a partilha de ideias.

Como forma de demonstrar o que foi mencionado anteriormente apresentamos algumas das respostas referidas pelos encarregados de educação:

*o facto de participar num trabalho de grupo
realização do projeto
apresentar o produto final*

Posto isto, podemos verificar que existe uma linha transversal comum nas respostas dos alunos e dos encarregados de educação. Embora a frequência de respostas não seja igual nos dois grupos participantes, ambas as respostas revelam que tanto os alunos como os encarregados de educação valorizam o trabalho em equipa, a partilha de ideias e a participação dos alunos na execução do projeto.

Na tabela 7 são apresentadas as fases que os alunos menos gostam de estar envolvidos na MTP.

Tabela 7

Etapas da MTP que os alunos menos gostam

Etapas da MTP	n	%
Chuva de ideias (<i>Brainstorming</i>)	5	25%
Mapa mental	0	0%
Árvore de projeto	0	0%
Calendarização (semáforos)	3	15%
Realização do projeto	0	0%
Apresentação do produto final	2	10%
Avaliação – lições aprendidas	5	25%
Não chegar a consenso das ideias	2	10%
Nada	3	15%

Ao contrário das respostas da tabela 6, na tabela 7 podemos constatar que as respostas dos alunos são mais diversificadas. As fases que os alunos menos gostam de realizar são: a chuva de ideias (*brainstorming*) e a avaliação – lições aprendidas, mencionadas por cinco alunos cada uma. Três dos alunos referiram que não há nada que não gostem e dois alunos mencionaram que não gostam quando não se chega a um consenso das ideias. A calendarização foi mencionada como a etapa que menos gostam por três alunos e a apresentação do produto final por dois alunos.

Tanto na tabela 6 como na tabela 7 verifica-se a ausência de referência às fases do mapa mental e árvore de projeto pelos alunos, o que nos faz crer que existe uma certa indiferença por parte dos alunos no que toca as estas duas fases quando é o momento de realizar os projetos. Sendo o mapa mental um esquema contruído a partir das ideias lançadas pelos alunos que compreende as questões centrais que orientarão o trabalho (o quê? para quê? como? para quem? quando? onde? e se?) e a árvore de projeto que resulta da fase anterior permitindo criar um esquema com o produto final e tarefas a desenvolver ao longo do ciclo de vida do projeto, depreendemos que estas duas fases poderão ser mais utilizadas pelo professor para orientar o trabalho e pesquisas dos alunos e é provável que os alunos se sintam menos envolvidos. Embora, também seja importante que os alunos percebam que estas duas fases são uma forma de organizar as ideias que eles próprios sugeriram para executarem o projeto.

Solicitámos aos alunos que justificassem a pergunta anterior, referindo o porquê de identificarem aquela etapa como a que menos gostam. Os alunos inquiridos mencionaram diversas respostas que se organizam do seguinte modo:

- *dificuldade em dar ideias* (5 respostas)
- *não há nada que não goste na MTP* (3 respostas)
- *dificuldade em perceber o que correu mal* (3 respostas)
- *incumprimento das tarefas diárias* (3 respostas)
- *tarefa mais aborrecida* (2 respostas)
- *não chegar a consenso das ideias do grupo* (2 respostas)
- *dificuldade em falar em público* (2 respostas)

Com estas respostas podemos verificar que os motivos mais evidentes que levaram os alunos a selecionarem determinada etapa, deve-se ao facto de os alunos sentirem dificuldade em dar ideias para os projetos e de perceber o que correu mal durante

todo o processo do projeto, bem como não gostarem quando as tarefas diárias não são cumpridas. Há ainda três alunos que afirmam que não há nada que não gostem na MTP, dois consideram que a avaliação do projeto é uma fase mais aborrecida, dois confessam que o facto de não chegarem a consenso das ideias do grupo dificulta chegar ao produto final, e, por fim, dois alunos apontam para a dificuldade que têm em falar em público.

Exemplo do que foi referido anteriormente, são algumas das respostas dos alunos:

porque nunca tenho muitas ideias (referindo-se à chuva de ideias)

porque às vezes não conseguimos terminar as tarefas e temos de pintar a vermelho (referindo-se à calendarização)

não gosto de falar à frente de muitas pessoas (referindo-se à apresentação do produto final)

porque nem sempre sei dizer o que correu mal e o que correu bem (referindo-se à avaliação)

não há nada que não goste

De facto nem todos os alunos se mostram recetivos a esta metodologia de ensino, dado que uma das suas características é a promoção do trabalho em grupo, podendo este tornar-se um desafio para aqueles que não estão habituados a trabalhar em equipa, nomeadamente, pela sua dificuldade em partilhar ideias e aceitar decisões conjuntas (Ferreira, 2013). Apesar dos alunos da turma do 3.º ano de escolaridade estarem habituados a trabalhar em grupo desde o 1.º ano de escolaridade, cinco alunos referiram que têm dificuldade em partilhar ideias e dois alunos afirmaram que têm dificuldade em falar em público. Tais requisitos podem deixar os alunos pouco recetivos e desconfortáveis, em consequência da sua grande exposição relativamente aos outros (Beane, 2002, citado por Reis, 2019).

Também os encarregados de educação inquiridos foram questionados sobre o que os seus educandos menos valorizam/gostam no trabalho de projeto, em resposta aberta, referiram:

- *avaliação do projeto* (4 respostas)

- *gosta de tudo* (3 respostas)

- *falar em público* (3 respostas)

- *dificuldade em partilhar as suas ideias* (2 respostas)

- *calendarização* (2 respostas)

- *não chegarem a um consenso no grupo* (2 respostas)
- *sem resposta* (1 resposta)
- *situações em que as ideias não são aceites* (1 resposta)
- *apresentação do produto final* (1 resposta)
- *regras* (1 resposta)

Dos dados apresentados anteriormente o mais mencionado pelos 20 encarregados de educação inquiridos, foi o facto de os seus educandos não gostarem tanto da avaliação do projeto e outros afirmaram que os seus educandos gostam de tudo. Existem E.E. que referiram que os seus educandos não gostam de falar em público e que os seus educandos têm dificuldade em partilhar as suas ideias.

De modo a ilustrar o que foi referido anteriormente, apresentamos como exemplo algumas das respostas mencionadas pelos encarregados de educação:

*tem bastante dificuldade em partilhar as suas ideias
quando não chegam a um consenso das ideias
penso que gosta de tudo, embora às vezes interesse/nível de empenho possa variar em
função do tema do projeto*

- **Dificuldades na implementação da MTP**

O professor quando questionado acerca das dificuldades na implementação da MTP e dada a centralidade dos alunos nesta metodologia o inquirido apresentou como as dificuldades que mais se destacam, a capacidade de os alunos se organizarem e de cumprirem com as obrigações inerentes ao trabalho de projeto, como exemplo disso realça-se: chegar a consenso no grupo, distribuir tarefas pelos elementos do grupo, realizar atempadamente as tarefas atribuídas a cada elemento ou a cada grupo e garantir que todos os elementos do grupo contribuem para o trabalho que está a ser desenvolvido. Para além disso, o professor cooperante ainda realçou a imaturidade por parte de alguns alunos que resulta em falta de autonomia e irresponsabilidade por parte dos mesmos comprometendo muitas vezes a execução dos projetos e consequentemente, algumas aprendizagens.

Nesta abordagem de ensino os alunos assumem papéis mais relevantes em comparação com metodologias mais tradicionais e, dessa forma a responsabilidade aumenta “na medida em que há uma divisão de tarefas e um produto a apresentar (...)” considerando que cada elemento do grupo é imprescindível e “tem o poder que lhe é dado

por esta responsabilidade social: contribuir mais para a realização do projecto ou sabotá-lo, com a sua inactividade” (Barbier, 1991, citado por Castro & Ricardo, 2001, p. 15).

Nesta sequência, questionámos os alunos acerca do papel dos elementos do grupo na realização do projeto, atribuindo aos vários elementos dos grupos diferentes funções a desempenhar. Dos dados obtidos reunimos as seguintes respostas:

- importância da participação de todos os elementos do grupo (8 respostas)
- *importância de ajudar os restantes elementos do grupo* (6 respostas)
- *importância do trabalho em equipa* (3 respostas)
- *importância da organização e divisão de tarefas que deve existir no grupo para o sucesso do produto final* (2 respostas)
- *existência de partilha de conhecimentos entre todos os colegas do grupo* (1 resposta)

Dos 20 alunos inquiridos, destaca-se a importância da participação e ajuda de todos os elementos do grupo. Há ainda três alunos que prezam o trabalho em equipa, dois alunos que valorizam mais competências relativas ao tipo de trabalho a desenvolver e referem-se explicitamente à importância da organização e divisão de tarefas que deve existir no grupo para o sucesso do produto final. Além disso, um dos alunos considera relevante a discussão de pontos de vista dentro do grupo, evidenciando a existência de partilha de conhecimentos entre todos os colegas do grupo.

Um grande número de alunos revela-nos que para eles é relevante a participação de todos os elementos do grupo nas várias tarefas, já que quando os alunos trabalham colaborativamente pressupõem-se que cada aluno contribua para o projeto igualmente, originando-se uma certa pressão por parte dos colegas de grupo para a realização de tarefas ao longo de todo o processo culminando num produto final bem-sucedido (Bell, 2010). Para isso é essencial que os alunos tenham consciência que devem existir regras interiorizadas por todos, de modo, a respeitarem-se, a contribuírem para a realização das tarefas a que eles se propuseram e responsabilizarem-se pelo cumprimento das suas intenções, bem como pelo bom funcionamento do grupo (Ferreira, 2013).

Consideramos que todas as respostas dos alunos são bastante significativas, contudo achamos interessante destacar a resposta de um dos alunos que nos refere que a função dos elementos do grupo é partilhar conhecimentos entre eles. O facto de esta resposta não ter sido referida por mais nenhum aluno parece-nos crucial tratar este assunto, na medida que este aluno em concreto tem uma visão mais abrangente e diferente

acerca dos colegas. Isto é, o aluno considera que ao realizar o projeto com um grupo, a principal função dos elementos não é só contribuírem todos para a execução do projeto, ajudarem os restantes elementos do grupo, trabalharem em equipa ou até mesmo promoverem a organização e divisão de tarefas, mas sim a importância de partilhar os vários conhecimentos entre todos, proporcionando assim um maior alargamento no que toca às aprendizagens realizadas e demonstrando que também se pode aprender com os colegas do grupo.

- **O papel do docente na MTP**

Quanto ao papel do professor no decorrer do trabalho de projeto, o docente inquirido considera que este assume um papel de orientador, ou seja, apoia os alunos nas várias experiências que vão surgindo, questionando e facultando recursos necessários para a realização do produto final. Cabe também ao professor realizar uma constante monitorização, acompanhamento e avaliação, de modo, a compreender como o processo de aprendizagem está ou não a contribuir para a evolução do aluno a diferentes níveis.

Podemos verificar que a perspetiva do docente cooperante relativamente ao papel do professor durante a implementação da MTP vai ao encontro do nosso quadro de referência teórico, ressaltando que o professor é um elemento presente e que se encontra constantemente envolvido no processo de ensino aprendizagem dos alunos, “à medida que auxilia nas decisões, sugere alternativas, indica fontes de pesquisa, procura adequar técnicas, negocia e concilia” (Oliveira & Moura, 2005, p. 48).

No estudo de Reis (2019) os docentes entrevistados consideram que o professor durante a MTP assume o papel de mediador, no sentido de orientar os alunos nas suas experiências, sugerindo, questionando e facultando recursos necessários para a realização do projeto. A maior parte dos docentes também salienta que o professor deve ser visto como um recurso e fonte de motivação dos alunos, auxiliando os alunos a ultrapassar dificuldades que surgem naturalmente no decorrer do projeto, procurando motivá-los.

- **Importância da MTP na aprendizagem dos alunos**

Efetivamente, na revisão da literatura encontramos referências ao facto de a MTP ser um método de ensino que apresenta muitas vantagens ao nível das aprendizagens dos alunos de 1.º CEB. Neste sentido, questionámos os alunos do 3.º ano de escolaridade relativamente à importância da MTP nas suas aprendizagens (cf. Figura 3).

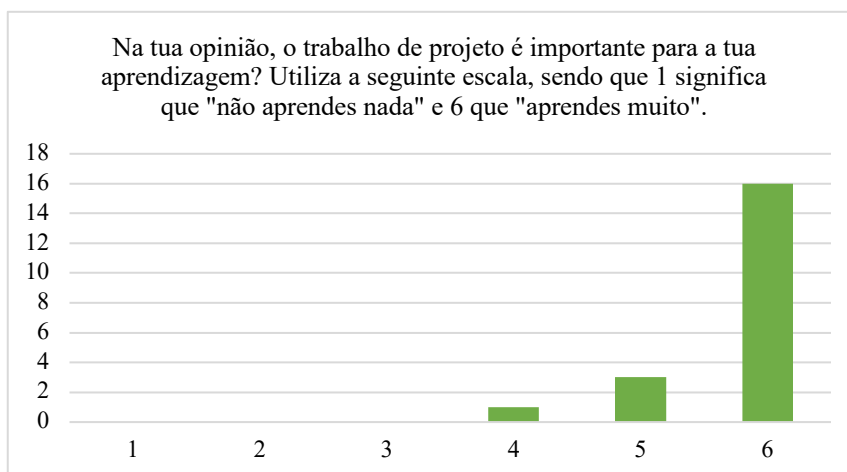


Figura 3- Importância atribuída pelos alunos à MTP relativamente às suas aprendizagens

Podemos observar que dos 20 alunos inquiridos, 16 deu nota máxima (6) referindo que “aprende muito” quando envolvidos nesta metodologia de ensino. Ainda assim, podemos destacar que a nota 5 foi também selecionada por três alunos e a nota 4 por um aluno apenas. Estes resultados são muito positivos, uma vez que demonstram o contentamento que existe por parte dos alunos relativamente à MTP nas suas aprendizagens.

Em resposta aberta, os alunos justificaram a sua resposta à questão anterior, evidenciando as vantagens que a MTP tem na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal:

- aquisição de competências (4 respostas)
- aprender mais que a matéria (3 respostas)
- forma divertida de aprender (3 respostas)
- realização de várias aprendizagens através da pesquisa (3 respostas)
- temas do interesse dos alunos (2 respostas)
- aprender melhor a matéria (2 respostas)
- aprendizagens em todas as fases da MTP (1 resposta)
- distração (1 resposta)
- não sabe (1 resposta)

De acordo com as respostas dos alunos inquiridos podemos observar que as vantagens mais mencionadas foram, a aquisição de várias competências quando estão envolvidos nesta metodologia, a aprendizagem de outros conteúdos para além dos definidos no programa, considerarem esta metodologia uma forma divertida de aprender

os vários conteúdos, a possibilidade de realizarem várias aprendizagens através da pesquisa que é feita para o projeto, os temas dos projetos serem do interesse dos alunos e considerarem que aprendem melhor a matéria ao trabalhar neste registo.

Além disso, um dos alunos realçou que se concretizam aprendizagens em todas as fases inerentes ao trabalho de projeto. Um outro aluno referiu ainda que selecionou na escala o valor quatro derivado à sua distração, tornando-se esta a principal razão por considerar que não aprende muito quando envolvido no trabalho de projeto.

Para além de ser evidente que os alunos gostam muito de trabalhar com esta metodologia, consideramos que existe um conjunto de alunos que tem a capacidade de perceber que com este método de ensino, têm a possibilidade de desenvolver determinadas capacidades que não são possíveis através de um método tradicional, bem como realizar outras aprendizagens que não estão contempladas nos programas. Indo ao encontro da visão de Ferreira (2013) que salienta que “é através das pesquisas que os alunos fazem aprendizagens integradoras dos conteúdos e que desenvolvem competências (...)” (p. 321), como podemos constatar nas afirmações dos alunos:

porque posso aplicar no dia-a-dia coisas do projeto; trabalho com ferramentas diferentes, como Sway, PPT, etc.; ao pesquisar aprendemos outras coisas; divertimo-nos; pintamos; aprendemos a trabalhar em equipa; aprendemos a nos organizarmos; temos que lidar com os problemas que surgem, etc.

eu acho que aprendo mais quando realizo os projetos, porque pesquiso e leio muito

porque além da matéria, aprendemos mais coisas como trabalhar em equipa, resolver problemas, mexer no computador, falar em público, etc.

porque para fazer os projetos temos que pesquisar muito e assim também aprendemos

- **Contributo da MTP para o desenvolvimento de competências nos alunos**

Na tabela 8 é possível observar as respostas dos encarregados de educação referentes ao desenvolvimento de competências nos alunos. Nesta questão pretendia-se que os E.E. refletissem sobre o papel que a MTP tem no desenvolvimento de competências nos alunos e mencionarem qual ou quais destacariam, sendo que caso escolhessem mais que uma opção, deviam de ordenar a sua resposta por importância atribuída.

Tabela 8*Competências desenvolvidas na implementação da MTP*

	Capacidade de procurar, selecionar, organizar e comunicar	Articular saberes adquiridos na vida quotidiana	Pensamento crítico autónomo	Resolução de problemas	Trabalhar em equipa	Autonomia	Nº de respostas em cada opção
Opção 1	8	----	3	3	6	----	20
Opção 2	4	----	1	7	3	5	20
Opção 3	2	1	6	1	8	1	19
Total de vezes que foi selecionado cada item	14	1	10	11	17	6	

Com base nas respostas dos encarregados de educação pode-se constatar que num total de 20 inquiridos, um não selecionou a opção 3.

De acordo com as respostas dos inquiridos e atendendo ao total de respostas assinaladas em cada item os E.E. consideram que a MTP contribui principalmente para:

- aprender a trabalhar em equipa (17 respostas)
- desenvolver competências para “capacidade de procurar, selecionar, organizar e comunicar” (14 respostas)
- adquirir competências de resolução de problemas (11 respostas)
- desenvolver pensamento crítico autónomo (10 respostas)
- serem mais autónomos (6 respostas)
- articular com saberes adquiridos na vida quotidiana (1 resposta)

Sendo a escola um ambiente favorável “à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 7). Por outras palavras, podemos dizer que as instituições de ensino que implementam a MTP na sua prática educativa procuram promover aprendizagens nos alunos e desenvolver competências que os ajudarão a tornarem-se cidadãos autónomos na sociedade que se encontra em constante mudança.

O professor cooperante também atribui uma grande importância à MTP no que concerne ao desenvolvimento de competências e capacidades nos alunos, considerando até uma das vantagens desta metodologia de ensino e aprendizagem. Sendo notório o desenvolvimento de competências e capacidades, o docente destaca a colaboração, a comunicação, a capacidade de liderança e a gestão do tempo, dos recursos e dos conflitos.

Além dessas, a capacidade de organização, o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de investigar, de descobrir e de criar, são outras competências que o professor considera serem possíveis desenvolver nesta abordagem de ensino.

A respeito do que foi referido anteriormente Oliveira (2006) vem reforçar a ideia de que na implementação do trabalho de projeto reconhece-se “uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipa, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autónomo” (p. 14).

Para além disso, os alunos estão envolvidos numa “aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto” (Castro & Ricardo, 2001, p. 11). Isto significa que ao longo de todo o processo os alunos estão constantemente envolvidos na construção do seu próprio conhecimento e que isso pode ser mais importante que a construção do produto.

A par desta perspetiva o professor inquirido destaca que esta metodologia obriga os alunos a trabalharem segundo uma lógica de construção de um produto e do próprio conhecimento. Esse trabalho pode ser feito individualmente ou em grupo, exigindo aos alunos que construam um projeto, pesquisando e descobrindo informação, que adquiram conhecimentos que lhes permitam desenvolver um produto que resultará não só, na apresentação desse mesmo produto, bem como na construção do seu próprio conhecimento.

- **Contributo da MTP no desempenho escolar**

Após o que foi referido anteriormente quisemos compreender a perspetiva dos encarregados de educação relativamente ao contributo da MTP, de um modo geral, no desempenho escolar dos seus educandos.

Os resultados revelam-nos que os 20 encarregados de educação inquiridos consideram que a MTP contribui para a melhoria do desempenho escolar dos seus educandos. Foi solicitado que justificassem a sua resposta, referindo essencialmente que o trabalho de projeto contribui para a melhoria do desempenho escolar do seu educando devido aos seguintes aspetos:

- *motivação dos alunos* (6 respostas)

- *aquisição de diversas competências* (5 respostas)
- *envolvimento/participação ativa dos alunos* (5 respostas)
- *autonomia no processo ensino-aprendizagem* (2 respostas)
- *construção do próprio conhecimento* (2 respostas)

Foram mencionados pelos 20 encarregados de educação inquiridos diferentes aspetos que contribuem para o desempenho escolar dos seus educandos, entre os que se destacam a motivação dos alunos e a promoção de diversas competências, o envolvimento e participação ativa dos alunos na construção de um projeto, a promoção da autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, a construção do seu próprio conhecimento ao estarem envolvidos nesta metodologia.

De forma a explicitar o que foi referido anteriormente, apresentamos como exemplo algumas das respostas mencionadas pelos encarregados de educação:

permite-lhe assimilar os conhecimentos de uma forma mais prática e cativante

ajuda-o a aprender melhor a matéria e de forma interativa

penso que o trabalho de projeto promove a construção do próprio conhecimento tornando as aprendizagens mais significativas

permite que esteja envolvido no trabalho que está a ser desenvolvido e por consequência melhora o seu desempenho escolar no geral

esta forma de ensino permite que a aprendizagem seja feita de uma forma mais significativa, porque são os alunos que pesquisam sobre os temas para construir os projetos

Estes depoimentos remetem-nos para a uniformidade que existe entre os mesmos e o nosso quadro teórico. Dado que os projetos partem de perguntas que, na sua maioria, são do interesse dos alunos e que o produto final resulta das sugestões/ ideias dos mesmos, revelando-se um método de ensino que promove aprendizagens para os alunos. Conforme nos dizem Hernández e Ventura (1998), esta metodologia contribui para "construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem" (p. 72).

Nesse sentido, o professor inquirido foi questionado acerca da promoção de aprendizagens significativas nos alunos e afirma que não tem quaisquer dúvidas que esta forma de trabalho promove aprendizagens mais significativas nos alunos do que nos

métodos tradicionais, uma vez que o ensino tradicional está centrado no professor e na transmissão de conteúdos atribuindo ao aluno o papel de mero recetor. Num modelo de ensino mais tradicional “o aluno recebe tudo pronto, não é incentivado a problematizar e nem é solicitado a questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece” (Oliveira, 2006, p. 2) ao contrário do que é proposto num modelo de ensino como a MTP. Ainda a esse respeito, o docente afirma que:

quando a aprendizagem pressupõe a resolução de um problema real, a compreensão de um fenómeno da natureza ou da sociedade, uma elaboração de um produto que vai ser apresentado a uma assistência, o que os alunos aprendem ganha significado. Isso é aprendizagem significativa.

Barbosa (2004, citado por Oliveira, 2006) vem corroborar essa ideia, uma vez que “a aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. (...) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa” (p. 15).

Consideramos que as respostas dos encarregados de educação relativamente ao contributo da MTP no desempenho escolar e a resposta do professor cooperante acerca da promoção de aprendizagens significativas nos alunos, foram bastante positivas e significantes, na medida que demonstram a importância que esta metodologia tem na vida académica dos alunos, bem como na vida pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo a que nos propusemos teve como finalidade compreender quais as perspetivas do professor cooperante, dos alunos e dos encarregados de educação acerca do papel da MTP na aprendizagem e desenvolvimento de competências nos alunos.

Com os resultados apurados verificou-se que todos os participantes reconhecem o elevado grau de satisfação dos alunos relativamente ao seu envolvimento na MTP. Sendo que o motivo dessa satisfação se deve ao facto de os alunos serem os principais responsáveis pelo trabalho desenvolvido (Ferreira, 2013).

A par do que foi referido anteriormente, ficámos a saber que a fase que os alunos mais gostam de estar envolvidos durante o projeto é a fase da realização do projeto por poderem trabalhar em equipa, por participarem ativamente na execução do projeto, por fazerem o produto final e por poderem pôr em prática as ideias partilhadas. Em relação às fases que os alunos menos gostam de estar envolvidos durante o projeto destacaram-se a chuva de ideias (*brainstorming*) pela dificuldade que os alunos têm em partilhar ideias e a avaliação – lições aprendidas pela dificuldade que os alunos sentem em perceber o que correu mal, dado que esta fase se destina a uma reflexão de grupo em que os alunos devem referir os aspetos que correram bem e os que correram pior na realização do projeto, sendo que estes devem ser exemplos para os alunos melhorarem.

Relativamente às áreas curriculares preferidas dos alunos no desenvolvimento de projetos constatou-se que as áreas curriculares que mais se destacaram foram o Estudo do Meio e as Expressões (Físico-Motora, Musical e Plástica). Apesar da escolha dos alunos, esta metodologia possibilita um ensino de natureza transdisciplinar, ou seja, cada projeto foca-se numa área específica, existindo, na maioria das vezes, uma articulação dos conteúdos programáticos das várias áreas do currículo.

No que respeita às dificuldades na implementação da MTP, o docente inquirido optou por mencionar dificuldades dos alunos e não dificuldades sentidas pelo próprio. Aquelas que destacou foram a capacidade de os alunos se organizarem e de cumprirem com as obrigações inerentes ao trabalho de projeto e a imaturidade por parte de alguns alunos que, por vezes, compromete a execução dos projetos e, dessa forma, algumas aprendizagens. Nesse sentido, quisemos compreender a perspetiva dos alunos relativamente ao papel de cada elemento do grupo, em que os alunos destacaram a importância da participação de todos os elementos do grupo, de ajudar os elementos do grupo, de trabalhar em equipa, da organização e divisão de tarefas e de partilhar conhecimentos entre os elementos do grupo.

Os resultados obtidos revelam muito mais vantagens do que desvantagens relativamente à utilização desta metodologia. Destacam-se como principais vantagens o facto desta metodologia apoiar-se numa aprendizagem centrada no aluno, permitindo que sejam os próprios alunos os construtores do seu conhecimento e possibilitando desenvolver outras competências para além daquelas que são promovidas no ensino mais tradicional.

O professor cooperante salienta que a maior vantagem da MTP é o desenvolvimento de competências, destacando a colaboração, a liderança, a resiliência, a criatividade, a capacidade de se relacionarem com os outros, com a frustração e com as dificuldades inerentes a qualquer trabalho em equipa. Relativamente aos desafios/dificuldades apontados pelo professor realça-se o facto de, por vezes, existirem alguns alunos que ficam mais perdidos durante a execução do trabalho, não conseguindo acompanhar o ritmo de trabalho dos colegas do grupo. Posto isto, parece-nos significativo referir que tais dificuldades não devem ser interpretadas como tal, mas sim como um desafio para o próprio docente na implementação desta metodologia. O professor desempenha um papel importante ao longo do trabalho de projeto, sendo um orientador, apoiando os alunos nas várias adversidades que podem ser difíceis de ultrapassar e, se for necessário, trabalhar mais de perto com esses alunos.

Os encarregados de educação também consideram que os alunos ao estarem envolvidos nesta metodologia vão desenvolvendo determinadas competências, realçando o trabalho em equipa, a capacidade de procurar, seleccionar, organizar e comunicar, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico autónomo e o desenvolvimento da autonomia.

Relativamente à importância que a MTP tem nas aprendizagens dos alunos, verificou-se que a maioria dos participantes concorda que esta metodologia promove aprendizagens mais significativas para os alunos, na medida, em que os próprios dão sentido ao que se aprende, ou seja, as aprendizagens não são feitas através da mera transmissão de informação sem qualquer significado para os alunos, mas sim pelo desejo, interesse e utilidade que estas constituem no dia-a-dia dos alunos. Constatou-se que os alunos consideram que aprendem muito quando envolvidos nesta metodologia, valorizando a aquisição de competências e a aquisição de outras aprendizagens além das intrínsecas ao tema do projeto.

Atendendo ao que foi referido anteriormente, pode-se concluir que as perspetivas dos participantes do estudo sobre a MTP vão ao encontro do quadro de referência teórico,

revelando que esta metodologia permite que o aluno esteja no centro da aprendizagem e, conseqüentemente esteja envolvido na construção do seu próprio conhecimento promovendo aprendizagens mais significativas, bem como possibilita o desenvolvimento de competências que dificilmente desenvolveria no ensino mais tradicional.

Limitações do trabalho e dificuldades sentidas

Uma primeira limitação do presente estudo refere-se ao limitado número de dados. As circunstâncias associadas à pandemia de COVID-19 dificultaram a participação de alunos e encarregados de educação e impediu a realização de entrevistas a vários docentes como estava previsto na fase inicial do estudo.

Outra fonte de dados que ficou comprometida foi a observação direta, não só pela interrupção do ensino presencial decorrente da pandemia, mas também porque o envolvimento nas atividades presenciais de iniciação à prática profissional não permitiu uma total disponibilidade para a recolha de dados.

Contributos do trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional

Enquanto estagiária, foram muitas as inseguranças que senti no início do estágio por estar inserida num contexto educativo muito diferente daquele que estava habituada, contexto esse que se caracteriza por ser um ambiente menos tradicional onde se implementa a MTP. Apesar disso, considero que o facto de ter tido a possibilidade de observar e intervir neste contexto, onde o aluno é o principal agente da aprendizagem, incentivou a uma investigação profunda, de forma, a ultrapassar essa inquietação. É crucial referir que ter realizado o estágio nesta instituição, permitiu compreender de uma forma efetiva a Metodologia de Trabalho de Projeto e como esta se pode pôr em prática, bem como observar como os alunos se envolvem em todo o processo da execução do projeto.

Este estudo permitiu aumentar o conhecimento sobre a MTP em contexto de 1.º CEB, compreender de uma forma mais efetiva o papel que a MTP desempenha na vida escolar dos alunos do 3.º ano de escolaridade, qual a perspetiva do professor cooperante e dos encarregados de educação relativamente à promoção de aprendizagens e competências nos alunos, bem como a importância de refletir sobre o contexto educativo no qual estamos inseridos, orientando a prática educativa para o crescimento favorável do grupo de alunos. Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática é fundamental, pois este tipo de reflexão permite aos profissionais identificar problemas e mudanças no

contexto, beneficiando assim os alunos e o próprio contexto. Por outras palavras, este tudo ajudou-nos a refletir acerca das potencialidades da MTP, possibilitando vivenciar na primeira pessoa a promoção de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências nos alunos.

Dado os resultados do estudo e toda a pesquisa efetuada constato que a MTP é uma abordagem de ensino com a qual me identifico para a minha prática como futura educadora ou como professora de 1.º CEB, embora nunca tenha observado a implementação desta metodologia em contexto de pré-escolar.

Importa salientar que as respostas dos alunos nos surpreenderam muito pela positiva, dado que não esperávamos que estes valorizassem a MTP, no que respeita à promoção de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento de várias competências, bem como existirem alunos que destacam a importância da partilha de conhecimentos entre os vários elementos do grupo e estão cientes de que esta metodologia permite que possam aprender muito mais que os conteúdos que estão definidos nos programas. Deste modo, podemos afirmar que é admirável a capacidade que os alunos têm de pensar desta forma, revelando que notam que esta abordagem de ensino tem uma importância no seu desenvolvimento como alunos, mas também como cidadãos de uma sociedade.

Como se pôde ler ao longo do presente trabalho esta metodologia além de permitir que o aluno esteja no centro do ensino e aprendizagem, possibilita trabalhar de forma holística as diversas áreas curriculares, permitindo, assim, uma articulação do saber. Consideramos que com esta investigação pudemos adquirir competências relativas a esta temática que nos ajudarão a responder, de forma mais eficaz, aos desafios para uma gestão da prática mais ajustada. Posto isto, podemos afirmar que este estágio se tornou um grande e bom desafio, que nos fez crer que esta abordagem deveria ser mais utilizada nas escolas, sendo necessário haver uma mudança de mentalidades nos professores, nas escolas e na sociedade em geral, de modo, a perceberem que a escola não pode manter-se igual e afastada da realidade, limitando-se a transmitir conhecimentos considerando o aluno um mero recetor, passivo e sem praticamente nenhuma capacidade de decisão em relação às suas aprendizagens.

Sugestões de investigações futuras

Torna-se cada vez mais importante considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento. A Metodologia de Trabalho de Projeto apresenta inúmeras condições que ajudam a responder a essa necessidade. Posto isto, entendemos que seria

pertinente alargar este estudo a outras instituições de ensino, em que a amostra de participantes fosse mais significativa, de modo, a confirmar as concepções de professores, alunos, encarregados de educação e outros intervenientes educativos sobre esta metodologia de ensino em contexto de pré-escolar como em contexto de 1.º CEB.

Seria também interessante realizar futuros estudos a alunos que tiveram a oportunidade de trabalhar com esta metodologia no 1.º CEB, de modo, a compreender a sua satisfação relativamente à MTP, mas também para perceber quais as suas opiniões no que diz respeito ao seu envolvimento nesta abordagem de ensino, mencionando possíveis vantagens ou desvantagens na sua vida académica e pessoal.

Referências

_____ (2020). *Projeto educativo da escola*. (Autor omissso por questões de confidencialidade).

Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projecto como estratégia pedagógica no ensino da História*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.

Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123- 145). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Araújo, C. F. B. G. (2014). *A Metodologia de Projeto como promotora de aprendizagem os alunos: uma abordagem a um curso profissional*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho).

Araújo, M. C. M. (2009). *Competências do professor para o trabalho com a metodologia de projetos de forma eficaz*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais).

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3 (2), 91-110.

Behrens, M. A. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho. Recuperado de https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *In The Clearing House*, 83, 39- 43.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Departamento de Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget.

Durand, T. S. R. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve).

Espada, C. M. C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja).

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fernandes, S. C. F. O. (2014). *O trabalho de projeto como metodologia no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich).

Ferreira, A. P. B. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências).

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43 (1), 143-158.

- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 91-105.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 79-99.
- Lopes, P. J. O. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. (Tese de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa).

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 6 (1), 153-177.

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projecto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107 (1), 4-5.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação (DGE)).

Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.

Mendonça, M. E. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira).

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Recuperado de http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais).

Oliveira, C. M. R. (2016). *O trabalho de projeto e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do meio: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal).

Oliveira, L. C., & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da Metodologia de Projetos. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2), 46-51.

Pacheco, J. A., Sousa, J., & Lamela, C. (2018). Aprendizagem baseada em projeto. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60079/1/2018.AprendizagemBaseadaProjeto.pdf>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.

Reis, S. A. P. (2019). *A metodologia de trabalho de projeto no 1.º ciclo do ensino básico: porquê e como? Conceções teóricas e práticas de docentes*. (Tese de mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/288867808.pdf>

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: Limites e Possibilidades. In *3.º Encontro de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo*, 41-48.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo A- Questionário aos alunos do 3.º ano de escolaridade

Caracterização do aluno

Género:

Feminino Masculino

Idade: _____

Trabalho de Projeto

Gostas de realizar projetos? Utiliza a seguinte escala, sendo que 1 significa que "não gostas nada" e 6 que "gostas muito".

1 2 3 4 5 6

O que mais gostas de fazer no trabalho de projeto?

Chuva de ideias (<i>brainstorming</i>)	
Mapa mental	
Árvore de projeto	
Calendarização (semáforos)	
Realização do projeto	
Apresentação do produto final	
Avaliação – lições aprendidas	
Outra opção:	

Porque é que essa é a parte do trabalho de projeto que mais gostas de fazer?

O que menos gostas de fazer no trabalho de projeto?

Chuva de ideias (<i>brainstorming</i>)	
Mapa mental	
Árvore de projeto	
Calendarização (semáforos)	
Realização do projeto	
Apresentação do produto final	
Avaliação – lições aprendidas	
Outra opção:	

Porque é que essa é a parte do trabalho de projeto que menos gostas de fazer?

Na tua opinião, o trabalho de projeto é importante para a tua aprendizagem? Utiliza a seguinte escala, sendo que 1 significa que "não aprendes nada" e 6 que "aprendes muito".

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Justifica a tua resposta à questão anterior.

Em que área gostas mais de realizar projetos?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões (Físico-Motora, Musical, Plástica)

Outra: _____

Para ti qual é a principal função dos elementos do grupo no momento de realizar os projetos?

Na tua opinião, o que podes melhorar no momento de realizar os projetos?

Anexo B- Questionário aos E.E. dos alunos do 3.º ano de escolaridade

Caro Encarregado de Educação,

Este questionário insere-se num estudo que se destina à elaboração do Trabalho Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências.

O estudo centra-se na metodologia de trabalho de projeto e pretende conhecer as perspetivas de professores, alunos e encarregados de educação.

Os resultados obtidos serão tratados de forma anónima e confidencial e utilizados apenas para fins académicos.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário rondará os 5 minutos.

Agradeço a sua colaboração e o tempo dispensado no preenchimento deste questionário.

Caracterização do Encarregado de Educação

Género:

Feminino Masculino

Idade:

<30 anos

30-39 anos

40-49 anos

>50 anos

Habilitações Literárias:

Ensino Básico

Ensino Secundário

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Metodologia de Trabalho de Projeto

A importância atribuída ao trabalho de projeto influenciou a sua decisão no momento de escolher o colégio para o seu educando?

Sim Não

Considera que o trabalho de projeto contribui para a melhoria do desempenho escolar do seu educando?

Sim Não

Justifique a sua resposta à questão anterior.

O trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Qual ou quais destacaria? Caso escolha mais que uma opção, ordene a sua resposta por importância atribuída.

	Capacidade de procurar, selecionar, organizar e comunicar	Articular saberes adquiridos na vida quotidiana	Pensamento crítico autónomo	Resolução de problemas	Trabalhar em equipa	Autonomia
Opção 1						
Opção 2						
Opção 3						

Considera que o seu educando gosta de trabalhar por projetos? Utilize a seguinte escala, sendo que 1 significa que "não gosta nada" e 6 que "gosta muito".

1 2 3 4 5 6

O que mais valoriza/gosta o seu educando no trabalho de projeto?

O que menos valoriza/gosta o seu educando no trabalho de projeto?

Os trabalhos que o seu educando refere com maior entusiasmo em que área se incluem?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões (Físico-Motora, Musical, Plástica)

Outra: _____

Caso pretenda acrescentar alguma informação ou comentário relativo às vantagens formativas do trabalho de projeto no caso do seu educando ou outro assunto que considere pertinente, agradeço que utilize o espaço seguinte.

Anexo C- Questionário ao professor cooperante

Caracterização do Professor

1. Quais são as suas habilitações literárias?
2. Há quantos anos exerce como professor?
3. Desses 19 anos há quantos anos exerce no colégio?

Perspetiva relativamente ao Trabalho de Projeto

4. Quais são, no seu entender, as vantagens que apresenta a metodologia de trabalho de projeto comparativamente com os métodos tradicionais?
5. Na sua opinião, quais são as maiores limitações/desvantagens da metodologia de trabalho de projeto?
6. Qual deve ser o papel do professor para a metodologia de trabalho de projeto ter sucesso?

Desenvolvimento do Trabalho de Projeto

7. Do seu ponto de vista, considera que a maior parte dos alunos gosta de trabalhar com esta metodologia? Se sim, porquê?
8. Quais são as principais dificuldades que apresentam os alunos ao realizar tarefas no âmbito dos projetos?
9. De que forma o trabalho de projeto permite a integração curricular das diferentes áreas curriculares? Como é que o professor faz essa integração?
10. Considera que esta forma de trabalho promove aprendizagens mais significativas nos alunos do que, por exemplo, nos métodos tradicionais? Porquê?
11. No colégio como surgem os projetos?
12. Refira a importância que o trabalho de projeto tem no desenvolvimento de competências e capacidades nos alunos.
13. Quais as competências e/ou capacidades que considera que são desenvolvidas nos alunos com a realização da metodologia de trabalho de projeto?
14. Refira qual o contributo do trabalho de projeto nas aprendizagens e no desenvolvimento de outras competências dos alunos.

Anexo D- Plano de um projeto da instituição

Mês	Nome do Projeto/Pergunta de partida	Aprendizagens a promover	Disciplina
janeiro	<u>Conhecendo o meu corpo</u>	Identificação de órgãos dos sistemas do Corpo Humano	Estudo do Meio
		Visualização de vídeos relacionados com o Corpo Humano	Estudo do Meio
		Elaboração de vídeos de sensibilização sobre cuidados com o corpo	Estudo do Meio
		Elaboração de frases/avisos para cartazes de sensibilização	Estudo do Meio /Português
		Exploração do sistema digestivo e respiratório do porco	Estudo do Meio
		Leitura e elaboração de textos informativos sobre o corpo humano	Português
		Elaboração de listas palavras da família de corpo, respiração, circulação...	Português
		Registo de valores relacionados com funcionamento do corpo	Matemática
		Interpretação de valores (peso, altura, índice massa corporal, bat. cardíacos)	Matemática
		Revisões das frações	Matemática
		Modelagem e construção dos sistemas do Corpo Humano	Expressão Plástica
	Realização de exercícios gímnicos	Expressão Físico-Motora	