



IPL
escola superior
de educação
e ciências sociais
instituto politécnico
de leiria

A METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO: principais contributos para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem

-RELATÓRIO DE PROJETO-

Aluna: Carolina Evaristo Paiva

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor José Vicente,

Instituto Politécnico de Leiria- ESECS

Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação e
Desenvolvimento Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Leiria, 10 de Março de 2024

Agradecimentos

O conquistar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, auxílio, carinho e dedicação por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação.

Por esta mesma razão, não quero deixar passar esta oportunidade para agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso e a minha chegada até aqui.

Agradeço em primeiro lugar ao Instituto Politécnico de Leiria, à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, e a todos os professores do mestrado de Ciências da Educação, que me receberam e me acolheram ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao professor José Vicente, meu orientador, agradeço por me ter acompanhado durante todo este processo, agradeço ainda pela paciência, pelo enorme profissionalismo e pelo contributo para o enriquecimento da minha formação.

A todos os professores que me lecionaram e que me enriqueceram com todos os seus saberes e que me ensinaram a ser uma boa profissional e sobretudo um bom ser humano.

Por último, agradeço aos meus pais, os meus principais pilares nestes dois anos. Obrigada pelo esforço, dedicação, conselhos e amor incondicional. Sem eles, nada disto seria possível, eles foram a minha força e deles posso me orgulhar de nunca terem desistido e terem lutado sempre pelo meu futuro.

Portanto, um grande obrigado do fundo do coração a todos que tiveram um papel essencial nestes dois anos da minha vida, com isto aprendi, errei, superei, mas o mais importante que tiro disto tudo é que cresci, não só como pessoa, mas como profissional.

Resumo

Ao longo dos anos, tem-se assistido a um avanço significativo na filosofia de base dos processos educativos em Portugal, tornando-os em geral mais flexíveis tendo em conta as diferentes necessidades dos alunos. Apesar destas transformações, poucas as escolas se afastam do ensino/currículo tradicional. No entanto, alguns estudos apresentam vantagens nas metodologias de ensino mais práticas que valorizam a transmissão de conhecimento através da interação dos alunos com a realidade social. A metodologia de trabalho de projeto é um modelo de ensino que promove um ensino-aprendizagem centrado na resolução de problemas, nas necessidades e interesses dos alunos e na possibilidade de os alunos terem um papel ativo na sua aprendizagem. Este trabalho é fruto de uma Investigação realizada numa instituição que nas suas práticas educativas implementa a Metodologia de Trabalho de Projeto. Este estudo teve como principais objetivos compreender de que modo a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para o desenvolvimento integral da criança e para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem. Ao longo do estudo adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativa, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados: a observação direta, a recolha documental e as entrevistas semiestruturadas realizadas a Educadoras que colocam na prática esta metodologia de ensino. Para analisar os dados recorreu-se ao método de análise de conteúdo tal como articulado por Laurence Bardin. Da análise dos resultados obtidos, foi possível saber que esta metodologia educativa apresenta vários

benefícios para o ao nível das aprendizagens e do rendimento académico e desenvolvimento psicossocial da criança.

Palavras-Chave: Educação; Metodologia de Projeto; Aprendizagem.

Abstract

Over the years, there has been significant progress in the basic philosophy of educational processes in Portugal, making them generally more flexible in terms of taking into account the different needs of students. Despite these changes, few schools have moved away from traditional teaching/curriculum. However, some studies have shown advantages in more practical teaching methodologies that value the transmission of knowledge through the interaction of students with social reality. The project work methodology is one of those teaching methodologies that promotes teaching and learning focused on problem solving, on the needs and interests of students and on the possibility of students having an active role in their learning. This work is the result of research carried out at an institution that implements the Project Work Methodology in its educational practices. The main objectives of this study were to understand how the Project Work Methodology contributes to the integral development of children and to their involvement in their learning process. Throughout the study, a qualitative and interpretative approach was adopted, using different data collection instruments: direct observation, documentary collection and semi-structured interviews conducted with educators who put this teaching methodology into practice. To analyze the data, the content analysis method as articulated by Laurence Bardin was used. From the analysis of the results obtained, it was possible to know that this educational

methodology presents several benefits in terms of learning, academic performance and psychosocial development of the child.

Keyword: Education; Project Methodology; Learning.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice de Tabelas.....	vi
Lista de Abreviaturas	vi
Introdução	1
Capítulo I -Enquadramento Teórico	3
1.1 Educação no sec. XXI.....	3
1.2 Evolução do sistema de ensino em Portugal	6
1.3 Abordagem histórica do crescimento do contexto educativo em Portugal	11
1.4 Importância da educação pré-escolar	12
1.5 O 1º ciclo como processo vincutivo das aprendizagens (A teoria da vinculação).....	14
2 Desafios contemporâneos da escola	16
2.1 Problemáticas em contexto escolar.....	16
2.2 A aposta numa escola inclusiva	18
2.3 Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.....	21
3. Aprendizagens socio emocionais.....	24
3.1 Os Quatro pilares da educação.....	25
3.2 Educação formal e não formal.....	26
3.3 Relação escola/família	28
4. Metodologia de Trabalho de Projeto	31
4.1 Origem da Metodologia de Trabalho de Projeto	31
4.3 O conceito de Metodologia de Trabalho de Projeto	32
4.4 Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto	35
4.2 Avaliação da Metodologia de Trabalho de Projeto	38
4.3 Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto	38
4.3.1 Melhor compreensão dos conteúdos e socialização do saber	39
4.3.2 Papel ativo dos alunos	40
4.3 Vantagens pessoais e sociais	40
4.4 Dificuldades da Metodologia de Trabalho de Projeto	42
4.5 Papel do professor na Metodologia de Trabalho de Projeto.....	43
Capítulo II – Abordagem Metodológica da Investigação	46
2.1. Definição da problemática.....	46
2.2. Objetivos do estudo.....	47
2.3. Questão de Investigação.....	47

2.4 Paradigma de Investigação	48
2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	48
2.6 Técnicas de tratamento e análise dos dados.....	52
Capítulo III – Caracterização da Instituição e Modelo de atuação	54
3.1 Caracterização da instituição.....	54
3.2 Princípios Orientadores da Instituição.....	55
3.3 A MTP: Estratégia e Opção da Instituição.....	57
Capítulo IV - Apresentação e análise de resultados.....	60
Conclusão e análise reflexiva.....	70
Bibliografia	74
Anexo I: Guião de Entrevista Semiestruturada.....	80
Anexo II - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	81

Índice de Tabelas

Tabela 1- Fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto (Perspetivas de alguns autores)	Erro! Marcador não definido.
--	-------------------------------------

Lista de Abreviaturas

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

GEP- Gabinete de Estudos e Planeamento

Introdução

Ao longo dos anos temos presenciado diferentes mudanças e evoluções ao nível do sistema educativo português, transformações significativas que nem sempre são levadas a cabo por todas as escolas a nível nacional.

As resistências à mudança acontecem em todas as áreas da nossa vida, a educação e os seus modelos de ensino não são exceção. Logo, em Portugal na maior parte das escolas portuguesas prevalece o típico ensino tradicional.

Neste trabalho focámo-nos em perceber qual o impacto da metodologia de trabalho de projeto para cada um dos agentes envolvidos, a forma como uma instituição de ensino que o pratica, se organiza e de que forma quem educa vê o seu impacto nos alunos. Na sua composição metodológica este trabalho é um estudo de caso o que nos permite conhecer aspetos da realidade de uma escola onde se aplica e põe em prática a metodologia de trabalho de projeto e a forma de implementação. Estando na génese do estudo o feedback dos alunos as suas preferências, necessidades e a própria aprendizagem. Pois são estas dimensões educacionais possíveis de análise.

Este tipo de aprendizagem, a metodologia de trabalho de projeto, foca-se na criação de diferentes projetos ao longo do tempo letivo como forma de aquisição de conhecimentos e competências em que os alunos, de acordo com as suas necessidades e intenções de aprendizagem chegam ao problema base do projeto e a partir daí desenvolvem todas as etapas do mesmo.

Ao longo deste processo de realização dos projetos o professor assume o lugar de tutor, orientador, visando uma aprendizagem democrática através da partilha do poder de decisão em sala de aula.

Em todo este processo, assiste-se a uma grande cooperação, não só entre professor-aluno, mas também com as próprias famílias, e outros professores do meio envolvente, promovendo assim a troca de conhecimentos e experiências de forma a tornar esta, numa aprendizagem mais rica.

O facto de trabalhar num local que coloca em prática a metodologia de trabalho de projeto como estratégia educativa, levou-me a explorar mais sobre a mesma e a perceber quais os seus contributos para envolver o aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Esta investigação, encontra-se dividida da seguinte forma.

No capítulo 1, um enquadramento teórico onde é explorada a metodologia de trabalho de projeto.

No capítulo 2 é apresentada a Metodologia, aborda-se a problemática em estudo, os objetivos e a questão de investigação, bem como a metodologia utilizada, nomeadamente, o paradigma, tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos da recolha, tratamento e análise de dados.

No capítulo 3, é apresentada a análise e interpretação dos resultados obtidos, dando assim resposta à questão que norteou a elaboração da investigação: “De que forma a metodologia de projeto é valorizada e contribui para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem”.

Por fim, no capítulo 4, é apresentada a conclusão do estudo e feita uma reflexão acerca do mesmo.

Capítulo I -Enquadramento Teórico

Neste capítulo é feita uma breve abordagem à origem e conceito do trabalho de projeto, caracteriza-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, identificam-se as potencialidades e as dificuldades desta metodologia, e analisa-se o papel do professor.

1.1 Educação no sec. XXI

Estudos e avanços efetuados atualmente em torno da Educação, dão-nos conta de que estamos a passar por tempos com características muito peculiares no que toca à educação.

Passamos por um período em que se prioriza o conhecimento científico e tecnológico, e onde estes se desenvolvem a um ritmo avassalador, uma vez que o crescimento de informação e conseqüentemente conhecimentos disponíveis, crescem de dia para dia a uma escala global.

O estudo Educação em Tempo de Pandemia, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2021, dá-nos conta de uma realidade que se verificou em tempos muito peculiares, mas que de certa forma nos mostrou alguns problemas já existentes no sistema de ensino, e que não se davam conta, como é exemplo, a falta de formação adequada dos professores, dos alunos e das famílias para a utilização de recursos digitais, uma vez que esta foi uma das dificuldades apontadas na implementação do ensino remoto de emergência.

Este estudo, reforma ainda a ideia de que, o encerramento das escolas ajudou a que se tivesse uma maior visibilidade relativamente às desigualdades sociais, mostrou que as escolas não são apenas locais de aprendizagem, mas também um refúgio que tenta atenuar situações de pobreza e de falta de segurança a que muitas crianças e jovens estão sujeitos. (CNE, 2021)

Segundo Magalhães (2022), a evolução social e tecnológica da sociedade no sec. XXI, visa a necessidade evidente de estimular os jovens para uma vida em constante mudança. Colocando vários desafios aos sistemas educativos, com o intuito de os tornar mais competitivos principalmente na qualidade do serviço prestado, quer tornando-os mais humanizados e inclusivos.

É pertinente realizar uma análise aprofundada sobre as principais problemáticas educativas que se vivem na contemporaneidade. Para que mesma seja feita de forma mais realística, há que fazê-la de forma multidimensional de acordo com os principais indicadores que vão para além dos contextos informativos, tendo em conta a evolução e os movimentos socioculturais dos últimos anos.

Entender estes indicadores de qualidade na educação é fundamental para que uma instituição e os alunos tenham progresso ao longo do ano letivo.

Desta forma, torna-se imprescindível que se tenha conhecimento destes indicadores para desta forma, se consiga identificar uma educação de qualidade e ajustada ao ensino que se espera alcançar nos dias de hoje. Estes indicadores a que nos referimos são: O Ambiente educativo; Prática pedagógica; Avaliação; Gestão escolar democrática; Formação e condições de trabalho dos professores; Ambiente físico e o acesso, permanência e sucesso dos alunos.

As questões relacionadas com novas organizações do conhecimento, com diferentes estratégias de ensino aprendizagem, perspectivas de educação ao longo da vida, ou a construção de uma sociedade do conhecimento-aprendizagem, colocam as instituições educativas perante a necessidade urgente de reorganizarem as competências e setores básicos a desenvolver por todos os cidadãos.

Pensar a Educação requer a necessidade de aproximar cada vez mais a Escola da Sociedade, na perspectiva de fomentar a capacidade crítica à volta dessa mesma sociedade, sem deixar de alertar para uma verdadeira liberdade responsável, na intenção de desenvolver diferentes formas de olhar o mundo, face aos contornos tão complexos que este mesmo mundo incessantemente nos retrata. A informação deve, deste modo, dar um salto significativo para o patamar do conhecimento, sob pena de ficar refém de uma ausência de atitude crítica e de um saber desconstruído a tudo quanto, só por si, pode comprometer a desejável mudança e inovação (Cró, 2024).

Na atualidade, é importante que a escola se prepare para o imprevisto, a evolução, a alteração constante, mas sobretudo, torna-se imprescindível que desenvolva em cada indivíduo a vontade, capacidade, e o conhecimento de aprender ao longo da vida.

Importa ainda reforçar a importância de ver a aprendizagem de outra forma, mais centrada no indivíduo e menos no professor e na sala de aula, de forma a promover novas dinâmicas, onde o indivíduo seja a personagem principal do seu processo de

aprendizagem, estimulando, e desenvolvendo cada vez mais o seu interesse em intervir no próprio processo de aprendizagem.

Quando temos uma abordagem centrada no currículo escolar, como é o caso da maioria das escolas, esta é caracterizada por um caráter tecnicista e concretiza-se num documento que formaliza as aprendizagens necessárias para os alunos, organizado em áreas disciplinares, centrado em objetivos e conteúdos, visando a transmissão de um conhecimento académico ou especializado.

Torna-se importante, não desvalorizar que a brincadeira na primeira infância, tem um papel crucial para o desenvolvimento da criança, desde o faz de conta, às lutas e “guerras. Através da brincadeira, as crianças exploram, criam e recriam um mundo que podem controlar, desenvolvem e praticam novos comportamentos e constroem conhecimentos.

A brincadeira é, assim, uma atividade essencial na infância, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças dos 0 aos 6 anos.

Segundo alguns autores, verificam-se que os comportamentos de brincadeira, estão em falta no currículo escolar, deixou de se dar valor ao brincar, ao recreio, à envolvimento das crianças com os outros, e com o ambiente.

Gilliam (2015), indica que nos contextos de educação de infância, existe uma relação entre a diminuição do tempo dedicado a brincar e o aumento de comportamentos agressivos extremos em crianças pequenas (Gilliam, 2015).

Outro autor, identifica ainda que as crianças de 5 anos que frequentam contextos de educação de infância que privilegiam atividades académicas e o ensino formal da leitura em detrimento de atividades de brincadeira, não evidenciam ganhos no desenvolvimento das competências de literacia a longo prazo (Suggate, 2013).

Ainda que esta seja uma abordagem enraizada no contexto educativo português, e na grande maioria dos países, surgem várias críticas relativamente a esta abordagem curricular e na literatura das últimas décadas, entre elas a fragmentação dos saberes, descontextualizada da realidade social dos alunos e ainda uma abordagem que não recorre às experiências prévias dos alunos como fonte de conhecimento válido para as suas aprendizagens.

Carlos Neto (2013), afirma que o paradigma escolar não promove o tempo para a brincadeira e outras atividades informais, à margem da sala de aula. O especialista em

desenvolvimento infantil faz uma crítica à escola dos dias de hoje, referindo dentro do portão da escola só entra o cérebro, enquanto o corpo fica do lado de fora.

Este autor defende que nos deveríamos focar em políticas públicas ousadas, no sentido de reabilitar a rua enquanto local de encontro e local de jogo, o mesmo acredita que estamos a perder a escola da rua, onde as crianças aprendiam com o contexto social em que estavam integradas. Refere ainda que o grande problema vivido nos dias de hoje, é que temos uma escola completamente padronizada, formatada, com espaços completamente plastificados.

Atualmente, dispomos de verdadeiras obras de arquitetura escolar no sistema educativo português, desde o pré-escolar ao ensino secundário, não havendo qualquer distinção de acordo com as idades das crianças que as ocupam. O facto de deixarem de existir espaços nas escolas que permitam o lúdico, o simples ato de subir às árvores, faz com que atualmente, temos crianças que estão a chegar ao fim do 1.º ciclo e que não sabem jogar, não sabem saltar, não sabem atar os sapatos, este autor critica a sociedade que estamos a criar “estamos a formar analfabetos motores” (Neto, 2023).

Também relacionado com esta nova realidade, está o aumento de casos de ansiedade, depressão e défice de atenção e hiperatividade.

Espera-se que a educação, tanto na escola como em casa, possa proporcionar aos alunos valores e atitudes sociais, bem como experiências construtivas que lhes permitam beneficiar destas oportunidades e contribuir ativamente para novos espaços de vida social.

Esta abordagem, torna o conhecimento pouco funcional, muitas vezes incompreensível, promovendo a desmotivação dos alunos face à Escola e face à sua própria aprendizagem. Em resposta a estas limitações, vários autores apelam a uma noção alternativa de currículo que envolve outra perspetiva de organização do ensino-aprendizagem, visando o sucesso escolar e a formação integral dos alunos, através de experiências de aprendizagem de interesse, contextualizadas e funcionais (Magalhães Â. E., 2022, p. 16).

1.2 Evolução do sistema de ensino em Portugal

Desde que o Marquês do Pombal implementou raízes no sistema educativo português no final do século XVIII até aos dias de hoje, passando pela fase retórica da República, a

escolarização foi mais uma meta, do que uma realidade. Os quarenta e oito anos de Salazarismo/Marcelismo vieram regredir todo o processo (Faria, 2011).

Em 1948 Portugal participa, como membro fundador, na segunda conferência de Paris que fundou a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), a convenção inicial que havia de dar lugar, em 1960, à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Nessa ocasião, apresenta um plano destinado a um programa de financiamento em cinco áreas, incluindo a Educação.

Nesta área, o país tinha chegado ao pós-guerra com um sistema educativo de baixo nível. O ensino infantil oficial deixara de existir, a escolaridade obrigatória reduzida a três anos e as escolas de ensino primário encerradas, considerando-se que os professores do ensino primário não necessitavam de grande preparação. Inicia-se então um processo que visa a aproximação às políticas internacionais que, baseadas nas teorias do capital humano, defendiam a expansão da educação. Em 1959/60 a OCDE conduz um exame às políticas educativas nacionais.

Em abril de 1964, é tornado público o relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo, e é também divulgada a Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-59), tendo em vista a preparação de pessoas qualificadas necessárias para dar resposta à dinâmica da economia.

A 9 de julho de 1964, o Decreto-Lei nº 45/810, promulga a escolaridade obrigatória para seis anos, tendo como alvo, toda a população escolarizável até aos 14 anos de idade, com a frequência do ensino primário elementar (4 anos) prosseguida por uma de duas novas vias: ensino primário complementar ou ciclo preparatório do ensino secundário (2 anos). Igualmente em 1964 é criada uma via alternativa de cumprimento da escolaridade obrigatória: a Telescola.

Apesar da evolução na política educativa verificada em Portugal nos anos 1960, em 1970 o país apresentava ainda uma taxa de analfabetismo superior a 25%. Só a partir de 1974 começam a mudar os indicadores educativos e inicia-se a recuperação do atraso educativo em relação ao resto da Europa.

Entre 1974 e 1986 são implementadas um conjunto de transformações no sistema educativo e que o continuam a aproximar da matriz que viria a ser plasmada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE): um modelo compreensivo de escolaridade longa.

No Ensino Básico, criaram-se programas e os quatro primeiros anos do ensino primário são organizados, a partir de 1974-75, em fases com a duração de dois anos, funcionando em regime experimental. A avaliação escolar passa a realizar-se no final de cada fase, sem possibilidade de reprovação no final do 1.º e dos 3.º anos de escolaridade. O 5.º e 6.º anos, integrados no ensino obrigatório, estão organizados em três ramos (ciclo complementar primário, ensino preparatório direto e ensino preparatório TV), com vista a alargar a frequência a um maior número de alunos, muitos com carências económicas graves, e também de aproveitar os recursos existentes. O cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória é apoiado por várias novas medidas, como sejam o transporte escolar, a criação de cantinas, o suplemento alimentar, o alojamento, a alimentação e, sempre que necessário, o auxílio económico às famílias.

No Ensino Secundário criou-se o 8.º e 9.º anos de escolaridade do curso geral unificado. O curso complementar do ensino unificado fica organizado em cinco áreas de estudos, que integram um tronco comum de disciplinas, uma componente de formação específica e outra de formação vocacional. O curso complementar (10.º e 11.º anos de escolaridade), criado em 1978 na continuidade do curso geral, pretendia essencialmente assegurar uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos.

Em 1977, e em substituição do serviço cívico, cria-se o ano preparatório, um terceiro ano do ensino secundário, que funcionava à distância, integrando cinco disciplinas, das quais duas (língua portuguesa e uma língua estrangeira) obrigatórias. Com esta medida, o Estado simultaneamente alinhava o seu sistema com o dos restantes países da Europa, estabelecendo 12 anos de escolaridade pré-universitária. Nesse ano foi também introduzido o *numerus clausus*, que passará a fixar em cada ano o número de alunos a admitir à matrícula do 1.º ano de cada curso superior.

Em 1980, o ano preparatório foi substituído pelo 12.º ano de escolaridade, com o duplo objetivo de constituir o ciclo terminal do ensino secundário e a função de ano vestibular para o ingresso ao ensino superior. Esse ano é estruturado em duas vias: a via de ensino, mais vocacionada para o ingresso ao ensino superior, e a via profissionalizante, que constituirá também habilitação suficiente para o acesso ao ensino superior politécnico.

Em 1977 surge novamente o processo de diversificação do ensino superior, e cria-se o ensino superior de curta duração, destinado à formação de técnicos especialistas e de

profissionais de educação de nível superior e intermédio. São reconvertidas em escolas superiores de educação as escolas normais de educadores de infância e as escolas do magistério primário. A partir de 1979, inicia-se a definição da autonomia universitária e do estatuto da carreira docente do ensino superior.

Em 1983 a resposta a essas necessidades levou à criação dos cursos técnico-profissionais, formações a ministrar após o 9º ano de escolaridade, conferindo equivalência ao 12º ano e permitindo certificação profissional e acesso ao ensino superior.

Os planos de estudo dos cursos técnico-profissionais criados seguiam, em linhas gerais, o modelo vigente no ensino secundário complementar, incluindo as componentes de formação geral, formação específica e formação técnico-profissional, substituindo esta última a componente de formação vocacional das outras áreas e podendo comportar estágios de aproximação à vida ativa, pós-escolares, ou incluídos nos períodos de escolaridade.

Em 1999 e 2000 a oferta no ensino secundário é alargada, delineando-se quer nos Cursos Gerais, quer nos cursos do Ensino Artístico Especializado, nos Cursos Tecnológicos, nos Cursos Profissionais e nos Cursos do Ensino Recorrente.

Em 1986, no mesmo ano em que Portugal adere à Comunidade Económica Europeia, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). O projeto de educação básica contido na LBSE define como seu objetivo a garantia de uma “formação geral comum a todos os portugueses”, implicando uma formação básica não especializada de carácter geral e universal, não socialmente distinta, durante, pelo menos 9 anos. O modelo definido é, assim, de natureza compreensiva, igual para todos, numa perspectiva de formação integral e lógica de promoção do contacto com diferentes áreas do saber, de estímulo de distintas competências, com vista a promover, no início do secundário, escolhas vocacionais informadas.

O novo quadro geral do sistema de ensino português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Fica definido o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – de nove anos (dos seis aos 15 anos de idade), compreendendo três ciclos sequenciais: o 1.º ciclo de quatro anos, 2.º ciclo de dois anos e 3.º ciclo, de três anos. A escolaridade obrigatória passa, então, a ser de 9 anos, com obrigatoriedade de frequência até aos 15 anos de idade.

O 3.º ciclo conheceu um acréscimo importante do número de alunos até meados dos anos 90 (de 1987 a 1995, o aumento de inscritos foi superior a 130 mil), altura em que se começou a manifestar o efeito da diminuição dos nascimentos.

Em 1989, são definidos os planos curriculares do básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), base da configuração curricular até ao final da primeira década do séc. XXI: um conjunto equilibrado de disciplinas estruturantes e áreas de formação pessoal e social, promoção do trabalho de projeto e interdisciplinaridade. As alterações visam intervir no processo de ensino-aprendizagem (Despacho n.º 98-A/92, de 20 de junho) e na flexibilidade e diferenciação pedagógica. Em 1993 estabelece-se a reorganização do quadro normativo respeitante às atividades e medidas de apoio educativo, constituindo um esforço de focalização da política educativa nos processos de ensino-aprendizagem, estabelecendo bases para a aplicação de metodologias de pedagogia diferenciada. A partir destas orientações são instituídos o “ensino diferenciado e a avaliação formativa”; “grupos de nível de caráter temporário”; “programas de compensação” e “atualização”; “programas de tutoria”; “currículos alternativos”, entre outras medidas de adaptação e ajuste do processo de ensino-aprendizagem.

Em 1995, Portugal atinge 100 % de taxa de escolarização aos 14 anos. Mas a retenção e abandono eram muito elevados e 35 % dos alunos não concluíam o 9.º ano.

Em 1997, é aprovada com unanimidade a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que constitui como uma das principais mudanças do período.

Após um longo processo de consulta pública iniciado em 1997, são publicadas em 2001 as reformas curriculares do ensino básico e secundário. No secundário, o foco é a promoção do ensino profissional. No básico, a reforma estrutura-se em função de um conjunto de princípios, apresentados no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico” (CNEB), que constituiu a base para a elaboração de programas, metas, provas e exames até 2012.

A partir de 2005 o foco das políticas volta a mudar e centra-se no alargamento aos 12 anos de escolaridade obrigatória, até aos 18 anos de idade, instituída em 2009, a partir da Lei n.º 85 de 27 de agosto que também consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Este é um período de forte investimento em educação, com reformas profundas a terem lugar no ensino pré-

escolar, ensino básico, secundário e ensino superior. A partir do programa Parque Escolar são reabilitadas mais de 300 escolas básicas e secundárias.

Entre as mudanças impelidas pelo contexto de crise e de austeridade acentuado a partir de 2011 estão a extinção de um conjunto de disciplinas no ensino básico (educação cívica, estudo acompanhado e da disciplina de TIC no 9.º ano), a instituição de exames nacionais no 4.º ano e a adoção de novos cursos vocacionais do ensino básico e do ensino secundário, antecipando a idade de escolha vocacional para os 13 anos (Eurydice,2024).

1.3 Abordagem histórica do crescimento do contexto educativo em Portugal

Em Portugal a coexistência paradoxal de expansão de uma escola de massas com a crise do modelo escolar, exige um modelo alternativo da escola como afirma (Formosinho & Sarmiento, 1999, p. 78) “capaz de realizar as finalidades formuladas democraticamente e de concretizar as aspirações a uma educação igualitária e não seletiva”.

A massificação da escola é caracterizada como constituindo simultaneamente a crise da escola e a crise histórica. A crise tem uma enorme importância para o futuro da escola e para a sociedade em geral. De um lado, há o desafio das escolas em lidar com uma população estudantil cada vez mais diversa; de outro, evidencia-se um conflito estrutural: a tensão entre os interesses do capital e os das classes populares. Este compromisso escolar, desenvolveu-se sobretudo no século XX e consistia no equilíbrio conflitual entre as necessidades de os patrões disporem de mão-de-obra relativamente qualificada e os anseios das classes populares em aumentar o seu nível educativo e a certificação escolar. Esta forma de ensino/aprendizagem passa pela produção de saberes, que, depende do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, baseados nas vivências sociais e culturais dos alunos (Faria, 2011).

O século XX marca uma transformação na história da escola como uma instituição tradicionalmente reservada a uma elite social e hoje aberta a todos. Um dos pontos importantes da atual escola de massas é que na mesma se encontram diferentes crianças e jovens.

A nova classe média está a construir e a apoiar uma nova cultura de ensino - aprendizagem com base na defesa da excelência académica. O argumento desta perspectiva política e pedagógica é a de que a escola de massas tem vindo a ser escorada numa ideologia educativa inspirada em Rousseau (Faria, 2011).

A classe média colocava uma enorme ênfase na escolarização enquanto capital cultural e enquanto estratégia de mobilidade e reprodução social.

De acordo com Magalhães & Stoer (2002) a sociedade portuguesa torna-se menos inclusiva, quando:

a emergência na escola da cultura da “performance” assume características contraditórias: no preciso momento em que se torna clara a necessidade de materializar uma política de efetiva igualdade de oportunidades, uma nova narrativa elitista emerge exigindo a defesa do templo de excelência (Magalhães & Stoer, 2002, p. 49).

De acordo com este posicionamento o processo de ensino – aprendizagem deve ser avaliado pelo desempenho que proporciona aos jovens em contexto académico e no mercado de trabalho e não a partir das idiosincrasias formativas. (Faria,2011).

1.4 Importância da educação pré-escolar

A Educação Pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e ostenta características e finalidades próprias que a diferenciam dos restantes níveis de ensino.

Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança estabelece relações saudáveis, através da interação com o outro, influenciadas pelas suas características próprias e individuais que lhes permite reagir de múltiplas formas aos acontecimentos do seu dia a dia (Brazelton, 2007). Estas interações têm um forte impacto e tornam-se importantíssimas no desenvolvimento emocional da criança, permitindo-lhe a construção das bases necessárias à aprendizagem.

Assim como “a análise das finalidades que a Lei de Bases atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança” (Ruivo J. B., 1997, p. 31). O papel da Educação Pré-escolar passa a ser determinante e organiza um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências sociais e pessoais.

A Educação Pré-Escolar contribui de forma evidente para o processo de socialização da criança, neste sentido são inúmeras as vantagens da Educação Pré-Escolar, esta vai seguramente preparar as crianças para a Escola, não só em termos de pré-requisitos, mas sobretudo, em termos de socialização (Ruivo J. B., 1997, p. 42).

Sendo a Educação Pré-Escolar determinante no desenvolvimento global da criança, são diversos os objetivos que a mesma nos apresenta relativamente aos jardins-de-infância, citados no Diário da República n.º 542/1984, verificamos um acentuar da igualdade de oportunidades, um colmatar de deficiências sociais e uma preocupação em proporcionar o desenvolvimento individual e social. No Diário da República nº542/1984, são enunciados alguns objetivos:

- (i) Proporcionar às crianças condições de desenvolvimento individual e social não possíveis no meio familiar;
- (ii) Colaborar com a família na proteção à saúde e educação dos filhos, nomeadamente em situações de risco ou carência social;
- (iii) Permitir uma igualdade de oportunidades a todas as crianças independentemente da debilidade socioeconómica do respetivo agregado familiar;
- (iv) Compensar “handicaps” físicos, sociais ou culturais bem como o despiste precoce de inadaptação ou deficiências.

No decorrer dos primeiros três anos de vida da criança, esta adquire aprendizagens essenciais por meio de um contexto relacional, que pressupõe a existência de interações com o outro. Neste sentido, o contexto educativo que acompanha a criança nos seus primeiros anos deve caracterizar-se por ser um ambiente acolhedor e de variadas situações de aprendizagem, que possa proporcionar à criança um desenvolvimento global (Segurança Social, 2010).

As relações afetivas que a criança estabelece na primeira infância têm um forte impacto no seu desenvolvimento emocional e permitem a construção de bases necessárias à aprendizagem.

1.5 O 1º ciclo como processo vincutivo das aprendizagens (A teoria da vinculação)

Os primeiros anos de vida tem um papel crucial no desenvolvimento social e comportamental da criança. É nos primeiros anos do desenvolvimento da criança onde esta desenvolve competências e características fundamentais ao seu desenvolvimento enquanto ser social.

Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança tende a procurar estabelecer relações saudáveis, através da interação com o outro, muitas vezes influenciadas pelas suas próprias características individuais que lhe permite reagir de múltiplas formas a diferentes acontecimentos do quotidiano (Brazelton, 2007).

Fruto das interações a que são diariamente expostos, estas revelam um forte impacto e uma importância crítica no desenvolvimento emocional da criança, permitindo-lhe a construção das bases necessárias à aprendizagem. De acordo com (Spodek, 2010), entre os dois e os sete meses a criança procura construir ligações emocionais com as pessoas que lhe prestam cuidados primários. Para (Matta, 2001), a família assume-se como um contexto de socialização privilegiado, uma vez que é fórum de construção de afetos e relações de vinculação através do suprimento das necessidades básicas da criança.

É importante que se distingam os conceitos de Vinculação, Comportamento de Vinculação e Sistema Comportamental de Vinculação que formam os componentes essenciais da Teoria da Vinculação.

Entenda-se por Vinculação a definição geral de como uma pessoa é vinculada, sendo que, em termos gerais, poderá ser de dois tipos: segura ou insegura. Considera-se vinculação, a ligação afetiva íntima e próxima com dependência mútua, que se sustenta na convicção de que esta se prolongará temporalmente (Silva, 2014).

Já o Comportamento de Vinculação compreende os comportamentos que são desencadeados por condições do ambiente, como é o caso de separação, ameaças de separação ou distância da figura de vinculação a uma criança previamente vinculada;

tais comportamentos são cessados pelo grau de proximidade entre os dois elementos da relação. Esta proximidade pode implicar contacto físico ou contacto visual, dependendo da idade e do grau de ativação do Sistema Comportamental de Vinculação. Em todo o caso, estes comportamentos podem também ser despoletado por condições internas como doença, fome, dor, frio, entre outras. O modelo básico do Comportamento de Vinculação é, então, uma unidade que envolve um padrão de comportamento específico da espécie orientado por dois mecanismos complexos, um responsável pela ativação e outro pelo seu término (Silva, 2014).

Por outro lado, o Sistema Comportamental de Vinculação representa um modelo/esquema, que inclui o sujeito e as suas figuras de afeto, com o qual a criança vê o Mundo e guia as relações interpessoais que ela cria (Silva, 2014).

Segundo (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), as relações de vinculação que a criança estabelece causarão um forte impacto no desenvolvimento de relações interpessoais favoráveis e ainda na capacidade que a criança tem de ser independente. Na segunda infância, a criança que tenha uma vinculação segura torna-se mais curiosa em relação ao mundo que a rodeia, mais empática e resiliente, desta forma, desenvolve mais facilidade em estabelecer relações de amizade.

A comprovar a ideia de que o desenvolvimento da confiança e a vinculação na primeira infância influenciam outras questões que surgem na segunda infância, (Soares, 2009) retoma as questões relacionadas com os modelos internos dinâmicos da criança, esclarecendo que oferecem um papel importante no impacto que a relação de vinculação tem no desenvolvimento da criança. Neste sentido, acredita que estes modelos só influenciam a compreensão que a criança constrói de si própria e do mundo em que está inserida, como também a sua ação nas relações que estabelece com os outros. Ainsworth, define quatro características que considera pertinentes para distinguir uma relação social de uma relação de vinculação, são elas: i) a procura de proximidade; ii) a noção de base de segurança (isto é, se perante a presença da figura de vinculação a criança se sente confiante para realizar uma exploração livre); iii) a noção de comportamento de refúgio (quando existe um retorno à figura de vinculação no caso de existir uma ameaça); iv) as reações provenientes da separação, quando esta é involuntária (Guedeney & Guedeney, 2004).

2. Desafios contemporâneos da escola

2.1 Problemáticas em contexto escolar

A Escola, pelas características que lhe são próprias, constitui um meio favorável ao desenvolvimento de situações de conflito, nomeadamente em momento de mudança como o da atual conjuntura.

A escola contemporânea enfrenta uma crise que ultrapassa questões meramente operacionais ou administrativas. Trata-se de uma crise de identidade, em que as estruturas e práticas escolares já não acompanham as profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais da atualidade. Segundo António Nóvoa (2017), “estamos perante uma crise da escola, não apenas uma crise funcional, mas uma crise de identidade. A escola continua a ser pensada a partir de modelos do passado, enquanto o mundo muda a uma velocidade vertiginosa” (Nóvoa, 2017, p. 24). Esta afirmação revela a urgência de repensar os fundamentos pedagógicos e organizacionais da escola, de modo a torná-la mais coerente com os desafios e exigências da sociedade atual.

A agressividade é, infelizmente, uma tendência inerente ao ser humano, esta caracteriza-se pela vontade de cometer atos violentos sobre o outro de forma a coagi-lo, provocar-lhe dano ou destruí-lo.

Os atos violentos podem ser classificados em vários tipos. A violência emocional e psicológica compreende os comportamentos de desrespeitar, insultar, humilhar, destruir bens pessoais, ameaçar, perseguir, entre outros. A violência física consiste no uso da força física com o intuito de provocar dano físico na vítima, podendo abarcar formas mais ligeiras até formas de extrema severidade que resultam em lesões graves, incapacidade permanente ou culminar mesmo na morte da vítima. A violência sexual inclui todas as estratégias de imposição de atos sexuais não desejados, através de ameaças e coação ou força física. A negligência constitui também um ato violento, na medida em que pode ser causadora de dano pela omissão de cuidados e falha em proporcionar as necessidades básicas por quem se é responsável (Magalhães T. , 2010).

O fenómeno da violência em contexto escolar, é algo que tem vindo a ter uma visibilidade social cada vez maior e a assumir proporções preocupantes. Trata-se de uma

preocupação, visto que estes comportamentos apresentam consequências negativas para o desenvolvimento e para a saúde mental das crianças e jovens envolvidos, assim como para o ambiente geral da escola.

Cada vez mais, em contexto escolar, os profissionais se deparam com crianças e jovens que apresentam sinais de falta de cuidado e de afeto, fortes reações emocionais, marcas físicas, traumas psicológicos, desde graus mais leves, a casos mais preocupantes, que podem ser resultado da violência, por ação ou por omissão, praticada no contexto do seio familiar, ainda que não se possa descorar que possa acontecer também em contexto escolar.

A violência na escola traduz-se numa grande diversidade de comportamentos anti-sociais (qualquer forma de opressão ou de exclusão social, agressões, vandalismo, roubo) que podem ser desencadeados quer por alunos, quer por outros elementos da comunidade escolar. (Magalhães T. , 2010)

Em Portugal, verificamos grandes alterações que se têm sentido no sistema educativo, e torna-se imprescindível destacar que o panorama escolar não é muito animador, verificando-se um elevado índice de retenções, assim como de abandono e absentismo escolar, sendo também marcado por violência e indisciplina no espaço escolar. A organização pedagógica da escola constitui o pilar essencial para a prevenção destes problemas.

Atualmente, quando falamos em violência escolar inevitavelmente estamos também a falar de bullying.

A palavra Bullying é uma palavra inglesa que, traduzida literalmente, quer dizer oprimir, amedrontar, maltratar, ameaçar, intimidar. O bullying é então definido como a agressão entre pares de forma contínua, intencional, em que existe diferença de poder entre os envolvidos (Pires, Pierson, Pires, Maltez, & Saad, 2016).

Tendo em conta que grande parte das situações de intimidação ocorre em contexto escolar, a escola tem um papel fundamental, quer em termos de prevenção quer em termos de intervenção, podendo, a este nível, o assistente operacional assumir um papel mediador.

De facto, na escola, os profissionais devem prevenir e intervir em situações de risco, a fim de criar mudanças qualitativas e exercendo influências positivas nos indivíduos, a par de outros trabalhadores sociais, de modo interdisciplinar, na proteção e promoção sociais (Magalhães T. , 2010).

De forma a prevenir a violência na escola é fundamental que se invista cada vez mais na sensibilização e formação dos docentes da escola, desde professores, diretores, assistentes operacionais, e ainda pais e encarregados de educação, para que este trabalho seja conjunto e permita que esta problemática possa ser extinta.

Existem fatores que permitem motivar a aprendizagem dos alunos no contexto escolar, estes fatores podem ser: uma escola apelativa com mais atividades práticas e menos teóricas, metodologias mais participativas e ativas, em vez de metodologias maioritariamente expositivas, a forma como o espaço da sala de aula está configurado. Nos últimos cem anos pouco mudou na forma como o professor se posiciona em contexto de sala de aula.

2.2 A aposta numa escola inclusiva

Em 2018, surge o Decreto-Lei nº54/2018, e com ele o Programa do XXI Governo Constitucional, este, aposta numa escola inclusiva onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

Esta medida, visa permitir o direito que cada aluno tem a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, e ainda que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de igualdade, contribuindo desta forma, para maiores níveis de coesão social. Esta abordagem educativa referente à escola inclusiva, assenta em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia das intervenções implementadas, no diálogo entre docentes- pais/ encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Através deste modelo de escola inclusiva, procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que estes possam seguir percursos diferenciados, os quais permitem que cada aluno possa progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

É com base numa visão abrangente, que as equipas multidisciplinares constroem um processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, técnicos, pais ou encarregados de educação e ainda do próprio aluno.

Desta forma, são efetuadas alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se organizam, para que seja mais intuitiva a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Intensifica-se a importância dos pais/ encarregados de educação, atribuindo um conjunto de direitos e deveres para que desta forma se providencie um maior envolvimento no processo educativo dos seus educandos.

São princípios orientadores da educação inclusiva:

- A Educabilidade universal, onde acreditamos que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- Equidade, que procura a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de forma a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

- Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Existem assim, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que se encontram definidas no referido decreto-lei (Decreto-Lei nº54/2018).

Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Estas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção, podem ser universais, seletivas e adicionais.

A definição de medidas a implementar é efetuada de acordo com a monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno, esta é realizada pelos docentes, após serem reunidos com os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas simultaneamente medidas de diferentes níveis.

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais, já as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2.3 Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

A educação e a formação são bases fulcrais para o futuro das pessoas e do país. O XXI Governo Constitucional aposta numa educação para todos, de qualidade, exigindo uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação na sociedade atual. Existe várias questões que se encontram em foco, tais como, identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade. Espera-se, que na escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, haja uma reconfiguração, com o intuito de responder às exigências destes tempos e de mudanças aceleradas.

Desta forma, existem alguns princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tais como:

A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar, focando-se numa base Humanista.

Torna-se uma responsabilidade da escola estimular nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e interceder sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Desta forma, a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto, onde o saber se torna o centro do processo educativo. Sendo a ação educativa promotora do desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo impulsionadora de equidade e democracia. A escola contemporânea acolhe uma grande diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e

motivacional. Espera-se que todos os alunos tenham direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

Através da gestão que é efetuada do currículo e do trabalho conjunto entre professores e educadores, torna-se possível explorar diferentes temas, levando desta forma a realidade para o centro das aprendizagens. Gerir o acesso à aprendizagem com a participação dos alunos no seu processo de formação, requer que a ação educativa seja coerente e flexível (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

Assim, a gestão do currículo e o trabalho colaborativo entre educadores são fundamentais para garantir uma educação mais dinâmica e conectada com as realidades vividas pelos alunos. A flexibilidade e coerência da ação educativa, ao envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, permitem que o ensino seja mais significativo e adaptado às necessidades individuais de cada estudante. Essa abordagem favorece uma educação inclusiva e cidadã, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica e ativa.

Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções, para criar adaptabilidade e ousadia. Desta forma, a escola contribui para desenvolver nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra.

Educar um aluno para que este possua um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

A Visão de aluno agrega objetivos que se complementam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática. Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

Que possua múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões

fundamentadas no seu dia a dia, desta forma, permite-o crescer, ser livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia, sendo capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;

Espera-se ainda que reconheça a importância e o desafio oferecidos cumulativamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;

Só por esta via é capaz de pensar crítica e autonomamente, ser criativo, possuir competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação, conhece e respeita os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

Acredita-se que seja um cidadão que valoriza o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático, e por consequência que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (Martins et al., 2017).

Paralelamente, é fundamental que todas as crianças e jovens sejam incentivados, no contexto escolar, a desenvolver e a vivenciar os valores que fazem parte da cultura educativa. Entre esses valores destacam-se:

- **Responsabilidade e integridade**, que implicam o respeito por si próprio e pelos outros, a capacidade de agir com ética e a consciência de ser responsável pelas próprias atitudes, sempre com foco no bem coletivo;
- **Excelência e exigência**, traduzidas na busca constante pela qualidade, no esforço para superar obstáculos, na perseverança, e na demonstração de empatia e solidariedade;
- **Curiosidade, reflexão e inovação**, que envolvem o desejo contínuo de aprender, a valorização do pensamento crítico, criativo e reflexivo, e a procura por soluções novas e eficazes;
- **Cidadania e participação**, expressas na valorização da diversidade cultural e humana, na promoção dos direitos humanos, na mediação de conflitos em nome da solidariedade e da sustentabilidade, bem como na capacidade de tomar iniciativa e agir de forma empreendedora;

- E, por fim, a **liberdade**, entendida como o exercício da autonomia pessoal, orientada pelos princípios dos direitos humanos, da democracia, do respeito mútuo, da equidade e da responsabilidade social (Oliveira et al., 2017, p. 13).

3. Aprendizagens socio emocionais

Para compreender o que significa aprendizagem socioemocional no contexto escolar, é essencial, antes, analisar separadamente os conceitos de "aprendizagem" e de "socioemocional". A aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, seja por meio do ensino formal ou de vivências práticas. Já o termo "socioemocional" refere-se a um conjunto de competências interligadas que capacitam a pessoa a enfrentar diversas situações ao longo da vida, promovendo o desenvolvimento pessoal e social (Fernandes, 2020).

Essas competências que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida, designam-se de competências socio emocionais e são, de acordo com o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning a autoconsciência, a consciência social, o autocontrole, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável.

De acordo com (Collaborative for Academic Social, and Emocional Learning , 2021), a autoconsciência relaciona-se com o conhecimento que o indivíduo possui de si próprio, são exemplo disso, os seus pontos fortes e limitações; a consciência social é interpretada como a capacidade que o indivíduo tem em compreender os outros, ou seja, a empatia que sente pelos outros e o conhecimento/ interesse nas origens e culturas; o autocontrole está relacionado à capacidade do indivíduo controlar os seus impulsos, inquietação, momentos de stress e a capacidade de estabelecer e atingir objetivos; a tomada de decisão responsável é relacionada com a capacidade de fazer escolhas construtivas em relação a comportamentos e interações sociais com base no que é considerado ético pela sociedade, segurança e normas sociais; e por fim, as competências relacionais envolvem a capacidade que o indivíduo tem em comunicar, saber ouvir, cooperar, resistir a pressões sociais, negociar e resolver conflitos e em apoiar e ajudar o próximo.

A aprendizagem socio emocional, ao ser desenvolvida, constitui uma referência para a promoção de competências sociais, emocionais e escolares das crianças.

Decorrente dos conceitos referidos, pode afirmar-se que a Aprendizagem Socio emocional consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada indivíduo precisa para fazer escolhas coerentes consigo mesmo, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético (Ministério da Saúde [M.S],2016).

3.1 Os Quatro pilares da educação

Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia – Ásia realizou-se uma Conferência Internacional sobre Educação, patrocinada pela UNESCO, no término da mesma foi elaborado um documento denominado: “A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”.

Procurando dar contornos pragmáticos ao novo papel da educação que se iniciou após a conferência, especialistas do mundo inteiro prepararam um Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, “Educação: Um tesouro a Descobrir” coordenada por Jacques Delors. Este relatório representa uma revisão crítica à política educacional para as salas de aula de todo o mundo e fundamenta-se em grandes objetivos e estratégias para alcançar esses mesmos objetivos. Após este estudo foram criados os Quatro Pilares da Educação revelando que a educação é algo que engloba muito mais que apenas aprendizagem básica, pensando na sua evolução, abordando diferentes temáticas no contexto escolar, mas mantendo um nível de qualidade e focando-se em criar cada vez mais indivíduos preparados para os desafios do seu quotidiano. (Antunes, 2002)

Os 4 Pilares da Educação da UNESCO são um conjunto de princípios fundamentais que foram propostos pela primeira vez no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, também conhecido como o Relatório Delors, em 1996. (Delors, 2010)

Apesar de muito tempo ter passado, esse ainda é um dos documentos mais importantes para a educação.

Os 4 pilares são:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Este pilar enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Este pilar concentra-se no desenvolvimento de habilidades práticas e competências.
- Aprender a Viver Juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Este pilar destaca a importância da educação para a promoção de valores como tolerância, respeito, diversidade cultural, solidariedade e paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar. Este pilar reconhece que a educação não é apenas sobre adquirir conhecimento e habilidades, mas também sobre o desenvolvimento pessoal e o bem-estar. (Delors, 2010)

3.2 Educação formal e não formal

Segundo Brandão (2004), a educação não se caracteriza apenas por práticas de ensino institucionalizadas como é exemplo as aplicadas em contexto escolar, este considera que a educação abrange todos os processos de formação dos indivíduos, abrangendo

desta forma todas as trocas de saberes e desenvolvendo-se nos mais variados ambientes sociais.

Todos os tipos de educação podem ser considerados essenciais para a formação do indivíduo, desde a educação recebida na escola, até aquela feita em contextos sociais ou em vivências experienciadas pelo indivíduo.

A educação para (Gadotti, 2005), é um dos direitos fundamentais para que os seres humanos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade democrática, é por isso que a legislação em diversos países contém artigos que garantem a educação.

A educação deve permitir desta forma o desenvolvimento integral, pessoal e de desenvolvimento das capacidades de agir, de pensar e atuar na sociedade, auxiliando assim o indivíduo na construção da identidade e da autonomia. Para alcançar esse objetivo, surgem três tipos de educação, são elas: a educação formal, não formal e informal (Delorenzi, 2019).

A educação formal tem objetivos claros e específicos, e é essencialmente utilizada em contextos escolares, nas diferentes faixas etárias. Este tipo de educação rege-se a partir de uma diretriz educacional centralizada no currículo, estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em âmbito nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (Gohn, 2006, p. 26).

A educação formal ocorre na escola e tem a participação de professores e alunos. Esta possui métodos próprios, estabelecendo diferentes regras e possui tempo limitado. Além disso, torna a formação específica obrigatória para os professores.

A educação não formal acontece, devido ao relacionamento do indivíduo com o ambiente que o rodeia. Percebe-se, portanto, que por meio da educação não formal, os indivíduos se tornam cidadãos do mundo e vão construindo o mesmo, pois este tipo de educação é fruto do cotidiano, da convivência com os outros, por meio da experiência e em espaços de ação coletivos fora da escola, este é, um processo educativo, que surge como resultado dos interesses e necessidades do grupo.

A educação informal tem por finalidade socializar o indivíduo, determinar o comportamento e desenvolver hábitos e atitudes de acordo com o grupo social a que pertence. Este tipo de educação, possui como características a não organização, a não sistematização dos conhecimentos, pois estes são transmitidos por meio da prática,

principalmente pautados em experiências passadas e repletas de emoção e sentimentos.

O caráter não intencional e não institucionalizado da educação informal não diminui a importância de sua influência no meio social, pois está associado aos hábitos e capacidades que o indivíduo tem de pensar e agir sobre esse meio (Delorenzi, 2019).

A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. Já a finalidade da educação não formal é proporcionar conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais (Gohn, 2006, p. 29).

Desta forma, a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, já a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Ainda nesta linha de pensamento, a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos.

A educação formal e a educação não formal são duas dimensões complementares do processo educativo. A educação formal ocorre em instituições estruturadas, como escolas e universidades, com currículos definidos, avaliação sistemática e certificação reconhecida oficialmente. Já a educação não formal acontece fora do sistema tradicional de ensino, em contextos como associações, projetos comunitários, oficinas ou atividades culturais e desportivas, com maior flexibilidade de conteúdos e métodos. Embora não conduza, em geral, a certificações oficiais, a educação não formal desempenha um papel essencial no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e práticas, contribuindo para a formação integral do indivíduo ao longo da vida.

3.3 Relação escola/família

A relação entre escola e família enfrenta diversos desafios relacionados com o papel e responsabilidade que cada instituição possui na formação integral da criança.

A educação ocupa um lugar importante na sociedade, na qual encontramos a escola e a família com papéis fundamentais para a aquisição e transmissão de conhecimentos. No entanto, com todos os avanços que se tem sentido ao nível da educação, surgem desafios relativamente às responsabilidades que cada instituição possui no trabalho pedagógico (Santos & Toniosso, 2014).

Para que o desenvolvimento e progressão do indivíduo faça sentido, a escola e a família devem estreitar relações de forma a clarificar o papel de cada instituição, assim como o que se espera alcançar com cada uma delas. Para isto, deve ter-se em conta que a relação com a família se prolonga ao longo da vida, enquanto com a escola a duração é mais curta (Reis, 2022).

A escola e família apresentam-se assim como eixos fundamentais no processo de desenvolvimento do ser humano, apesar de todos os avanços já realizados ao nível da educação, existem ainda divergências relativamente ao papel que cada um deve desempenhar dentro do processo pedagógico (Santos & Toniosso, 2014).

Hoje em dia, verificamos cada vez mais que as escolas são locais onde existe uma grande diversidade cultural, uma vez que encontramos alunos oriundos de diferentes países, diferentes camadas económicas, sociais e culturais. Assim, a comunicação tem de ser desenvolvida de forma a fomentar e alcançar uma maior aceitação e compreensão de todos, até porque, quer dentro do seio familiar, quer em contexto escolar, ou entre escola e família, a relação tem de ser relevante não só para um grupo, mas também para cada indivíduo, para que se possa sentir integrado, respeitado e, sobretudo, compreendido. Esta partilha, ou troca de informação e articulação, permite a ambas as partes conhecerem melhor a criança, a sua família e o ambiente que a rodeia.

O Ministério da Educação reconhece a importância da existência de uma comunicação e relação próxima entre a escola e a família, pelo facto de serem “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Educação, 2016, p. 28).

Após vários estudos realizados nas últimas décadas, em vários países, demonstram que o facto de haver envolvimento dos pais no processo educativo, estes têm um maior aproveitamento escolar. Entre as diferentes variáveis estudadas, o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo foi o que teve maior impacto (Marques R. , 2001). Em primeiro lugar, como a forma mais antiga e usual de colaboração, surge a comunicação entre professor e pais do aluno.

A principal necessidade de se estabelecer uma relação entre escola-família, foca-se principalmente no compromisso de planear e estabelecer acordos mínimos para que o aluno tenha uma educação com qualidade, tanto em casa quanto na escola (Picanço, 2012, p. 15).

Picanço, 2012, afirma que,

O desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e a compreensão das diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico implica a consideração das transações que ocorrem ao longo do tempo entre indivíduo e contextos sociais e ecológicos. Segundo esta autora o contexto é constituído por diferentes níveis, uns mais próximos e outros mais distantes, que sofrem influências múltiplas entre si. (p.15)

Alguns estudos já realizados indicam-nos que uma das principais dificuldades das crianças à entrada da escolaridade é a adaptação aquilo que será o funcionamento da sala de aulas. Neste sentido, a família surge como papel fundamental para ajudar a criança neste processo de adaptação, uma vez que é o primeiro meio de socialização da criança, fazendo desta forma com que a criança ganhe maior confiança uma vez que este é o principal meio de confiança da criança.

No entanto, não é apenas a família que assume um papel importante. Com a entrada das crianças na escola, a sua educação passa a ser uma tarefa da família partilhada com os/as professores/as “Família e Escola constituem, hoje, subsistemas fundamentais do sistema social, cuja articulação interativa se torna indispensável regular, por forma a promover com sucesso a formação integral dos jovens e a construção gradual de uma sociedade robusta e amadurecida” (Mata & Pedro, 2021).

Com a partilha de funções entre a família e a escola, torna-se imprescindível que a família e a escola mantenham uma boa relação, para que se torne possível estarem a par daquilo que é a vida da criança em ambos os contextos. O respeito e a confiança são bases fundamentais em qualquer tipo de relação, quer seja entre duas pessoas ou entre professores e famílias e é a partir daqui que se estabelece uma relação com o objetivo de ser colaborativa, positiva e proveitosa para ambas as partes. No entanto, quando a família não respeita ou não confia nos professores ou vice-versa, esta relação torna-se pouco proveitosa e, em alguns casos, chega mesmo a ser contraproducente (Reis, 2022). De acordo com (Amado, 2014), a personalidade própria dos indivíduos é criada através da interação das realidades sociais, culturais e das práticas e processos educativos. A personalidade dos indivíduos não é estanque, mas vai-se moldando tendo em conta as vivências e o desenvolvimento do próprio mundo que rodeia o indivíduo em questão.

4. Metodologia de Trabalho de Projeto

4.1 Origem da Metodologia de Trabalho de Projeto

Entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, surgem as primeiras abordagens dos projetos como modelo de ensino, resultantes do enorme descontentamento relativamente à pedagogia transmissiva, atualmente ainda muito usada nas escolas, e alvo de fortes críticas dada às suas limitações relativamente à aprendizagem dos alunos (Ferreira A. P., 2016).

O foco da educação transmissiva, são os saberes considerados essenciais e indispensáveis para que alguém seja culto. Na pedagogia transmissiva, o professor é visto como um mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido, sendo ele o elo de ligação entre o património e a criança (Formosinho & Oliveira, 2013).

Esta metodologia teve origem em dois pedagogos americanos - John Dewey e William Kilpatrick (1871- 1965). Estes dois autores foram impulsionadores do Movimento da Educação Progressista, que defendia: “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem” (Ricardo & Castro, 2002, p. 10).

John Dewey, era um enorme defensor da renovação pedagógica, opondo-se ao ensino tradicional, propondo um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno. Acreditava que “um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (Santos, Leite, & Malpique, 1991, p. 15). Para Mendonça (2002), “educar significa desenvolver a capacidade de pensar e decidir em situações novas e de complexidade crescente” (Mendonça M. , 2002, p. 62).

A abordagem pedagógica baseada em projetos, surge através de William Kilpatrick, este foi o primeiro a concretizar esta abordagem. Era professor na prestigiada Universidade de Columbia em Nova Iorque e o seu principal objetivo foi tornar mais acessível e atual a filosofia de Dewey e ensiná-la em públicos cada vez maiores, de forma a que ganhasse maior visibilidade face à abordagem tradicional. Segundo Kilpatrick, o termo “projeto” em educação, destaca a importância de dar ao aluno a hipótese de experimentar, em

contradição ao ensino tradicional, onde o aluno é um mero recetor de conteúdos cit. por (Marques L. , 2016, p. 5).

Em Portugal, esta corrente filosófica do ensino através da metodologia de trabalho de projeto surge em 1927, através de nomes como Álvaro Viana de Lemos, onde apresentou 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 A. P., 2016).

Só mais tarde, em 1943, é que este método foi divulgado em Portugal, pela pedagoga Irene Lisboa, lançando um livro “Modernas Tendências de Educação”. Nele a autora dizia que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, p. 90).

Após o 25 de Abril de 1974, a Metodologia de Trabalho de Projeto foi reintroduzida através de um curso de formação de formadores promovido pelo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento) que envolveu professores de todos os graus de ensino, incluído o pré-escolar.

A par desta inovação, o modelo Reggio Emília em 1994 e o modelo do Movimento de Escola Moderna em 1996 incorporaram nas suas atividades diversos projetos onde a centralização de toda a aprendizagem passava pela criança e não pelo professor ou educador (Vasconcelos, 2012).

4.3 O conceito de Metodologia de Trabalho de Projeto

Apesar dos avanços feitos ao nível da educação, existem nos dias de hoje ainda bastantes escolas que lecionam, na base de uma pedagogia transmissiva, onde o professor é um mero transmissor de conteúdos e o aluno um recetor desses mesmos conteúdos.

O trabalho com projetos surge então para romper a abordagem apresentada pela pedagogia transmissiva.

A UNESCO (Glossaire des termes de technologie éducative), apresenta-nos uma definição de projeto, onde segundo a mesma, um projeto é uma atividade prática e

significativa, com um ou diversos objetivos, envolvendo pesquisas, resolução de problemas e produzir um produto final é conduzido e produzido sempre pelo aluno.

Segundo alguns autores, esta Metodologia, é uma abordagem ativa de ensino-aprendizagem e tem como ponto de partida problemas concretos e pertinentes do cotidiano dos alunos, um tema, estudo ou tópico do interesse dos mesmos. Neste tipo de metodologia de trabalho, os projetos devem surgir do interesse, desejos e sugestões das crianças, para que desta forma os projetos sejam educativos e transmitam aprendizagens relevantes e de interesse para as mesmas. O objetivo primordial desta metodologia é transformar uma situação problema num projeto e por fim executá-lo (Sousa & Mesquita, 2016).

Desta forma, a metodologia de trabalho de projeto, trata-se de uma metodologia de investigação qualitativa que pretende estudar um dado objeto de estudo, uma vez que utiliza um conjunto de processos de aprendizagem em que os alunos procuram a solução, ou um conjunto de soluções para o problema alvo do seu estudo, planificando e desenvolvendo assim o seu projeto.

Devido aos inúmeros estudos já realizados sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto, destacam-se os seguintes conceitos da metodologia de trabalho de projeto:

- “O trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 3);
- “O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Ricardo & Castro, 2002, 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” (Santos, Leite, & Malpique, 1991, 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 M., 2002, p. 12);

Torna-se evidentes através das conceptualizações apresentadas, que em todas elas a opinião de que esta metodologia de trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica, que promove a participação ativa dos alunos envolvendo-os na sua própria educação.

O trabalho de projeto está, desta forma, centrado nos alunos promovendo o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem. Este trabalho, está inteiramente relacionado com os ambientes não-formais 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 (Araújo, 2014).

Inerente às informações supracitadas, em MTP as ideias partem dos alunos, apresentam um fundamento para a sua escolha e relevância na sua vida, ainda assim, o professor deve ser entendido como uma possível fonte de origem da seleção de um tema, questão ou problema (Abrantes, 2002).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, permite que este tipo de abordagem de ensino seja utilizada em qualquer faixa etária, e qualquer disciplina. Quando trabalhamos com MTP, não existe uma duração para um dado projeto, uma vez que devemos ter em conta a idade dos alunos. Desta forma, e considerando a faixa etária, os projetos podem ser de diferentes durações (Rangel M. , 2002).

A principal característica da MTP, será a de promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, de forma que estes sejam os principais intervenientes na construção do seu próprio saber, trabalhando em conjunto com os professores, de forma a atingir os objetivos anteriormente selecionados e construindo a sua própria aprendizagem (Mendonça M. E., 2007).

De acordo com alguns autores, a MTP assenta num processo orientado para um objetivo final que dê sentido à ação e realização do projeto. Assim, torna-se inevitável que os objetivos sejam realizáveis, uma vez que o projeto não deve ser uma compilação de intenções, mas sim a concretização dos objetivos apresentados (Abrantes, 2002).

Um projeto, inicia-se com uma pequena reflexão realizada pelos alunos envolvidos no mesmo, onde é realizada uma antevisão daquilo que se pretende com o projeto. Nesta primeira fase, deve perceber-se o “porquê”, onde se explora o problema, culminando no “para quê”, que irá justificar e contextualizar o projeto, e por fim, o “como” que será a resposta pré-definida, tendo em vista a resolução do problema.

Em metodologia de trabalho de projeto, o aluno, não é um “cientista solitário”, mas sim, um explorador, investigador, criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, Trabalhos por Projeto na Educação de Infância. , 2012). Desta forma, é possível afirmar que não podemos esperar que alguém para além do próprio aluno possa viver as suas experiências e seja responsável pelo processo de aprendizagem.

4.4 Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto em contexto escolar pode assim, ser favorável para a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos. Desta forma, o trabalho por projeto deve partir dos interesses, questões e interrogações que os alunos tenham sobre o mundo e o meio em que vivem.

A orientação dos projetos em diferentes fases em MTP, é imprescindível para que seja possível aos próprios alunos a tomada de consciência dos novos conhecimentos de forma significativa, permitindo que os alunos tenham uma melhor compreensão de todo o processo (Ferreira C. A., 2010).

De acordo com Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto caracteriza-se em quatro fases: fase I - definição do problema, fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III - execução e fase IV - divulgação/ avaliação:

Na fase I, definição do problema, deve formular-se o problema e identificar as questões a investigar. Espera-se, numa fase inicial, que seja realizada partilha de ideias, saberes e dificuldades, para que o grupo possa partilhar e perceber os interesses do que se pretende investigar. Nesta fase, partimos de um “conhecimento base” sobre o assunto, para seguir para a fase seguinte. Na fase II de planificação e desenvolvimento do trabalho é necessário planear o desenvolvimento do trabalho em função daquilo que se pretende investigar. Nesta fase podem-se elaborar mapas concetuais ou teias de ideias. Nesta fase, importa definir: o que fazer; por onde começar e como fazer. Após definir estes

passos as tarefas devem ser distribuídas pelos vários elementos do projeto. Posteriormente, devem definir-se as datas, e os recursos que se vão utilizar, sejam eles humanos ou materiais. Na fase III de execução, inicia-se o processo de pesquisa. Os alunos devem organizar, selecionar e registar a informação obtida. Nesta fase os alunos devem ser confrontados com as suas ideias iniciais para poderem perceber “o que sabiam antes”, “o que querem saber”, “o que não era verdade”. O ponto da situação e a avaliação dos processos deve ser feito diariamente de modo que os alunos planifiquem o que vem a seguir. Por fim, na fase IV de divulgação / avaliação, pretende-se que os alunos apresentem o seu projeto. O trabalho de projeto é avaliado ao longo da sua execução e no final do processo. “Avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2011, p. 17).

As supramencionadas fases da metodologia de Projeto são validadas por outros autores, nomeadamente por Ferrito, Nunes & Ruivo (2007). Este olhar teórico sobre as diversas fases da MTP, dá-nos uma perspetiva enriquecedora da sua importância. Nesse sentido a MTP é uma metodologia reflexiva, pois é baseada e “sustentada pela investigação, de forma sistemática, controlada e participativa, que visa identificar problemas e resolvê-los através de ações práticas. A própria população destinatária do projeto é envolvida como sujeito ativo o que contribui para conhecer e transformar a sua própria realidade”. (Ruivo, Ferrito, & Nunes, 2010, p. 5)

A MTP, é assim uma prática que permite ao público alvo da intervenção desenvolver competências socio relacionais em contextos educativos formais e não formais. Desta forma, os sujeitos ficam preparados para viver e conviver numa diversidade de contextos resultante de um processo educativo que prima pela experiência e capacidade de participar ativamente na execução de atividades e projetos de interesse coletivo.

Colocar os educandos em contacto direto com esta metodologia, permite-lhes tornarem-se responsáveis pelo seu próprio percurso educativo (Tempera,2022).

Estas etapas, são coincidentes com aquilo que outros autores descrevem, nomeadamente, Ferreira e Santos (2000) que sugerem 10 fases; Cosme e Trindade (2001) que sugerem 7 fases, e Castro e Ricardo (2002) que sugerem 8 fases.

Diversos autores propõem diferentes etapas para a realização de projetos pedagógicos, embora apresentem pontos em comum quanto à estrutura geral. Ferreira e Santos (2000) destacam a importância de iniciar com a identificação do problema e dos temas secundários, seguidos pela formação de grupos e a planificação do trabalho. O processo inclui ainda atividades de campo, momentos de reflexão teórica, produção e partilha de resultados, terminando com uma análise crítica, uma síntese geral e a avaliação final.

Por sua vez, Cosme e Trindade (2001) propõem uma organização em sete etapas: formulação do problema central e dos subtemas, planeamento, desenvolvimento do projeto, preparação e apresentação pública, e uma avaliação final que encerra o processo.

Castro e Ricardo (2002) estruturam o percurso em oito momentos, começando pela escolha do problema geral e a definição dos subtemas. Após a planificação, o projeto é desenvolvido com uma avaliação intermédia para monitorização do progresso. Por fim, realiza-se a apresentação pública e um balanço final.

Assim, pode concluir-se, que uma metodologia de trabalho de projeto envolve um conjunto de fases de desenvolvimento abertas e flexíveis, dependendo da perspetiva do professor e atendendo às especificidades do projeto a desenvolver, a definição ou adaptação de cada uma das fases a implementar.

Na realização de um projeto devemos reconhecer que a finalidade de um projeto não é encontrar respostas corretas, mas sim, procurar aprender mais através da exploração. Na visão das autoras (Ricardo & Castro, 2002, p. 11) o trabalho de projeto “trata-se de uma aprendizagem-ação, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto”.

4.2 Avaliação da Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto apresenta características que a distinguem de outras metodologias, a avaliação das aprendizagens no âmbito de projetos desenvolvidos, caracteriza-se de acordo com características, princípios e critérios também estes diferentes da avaliação tradicional.

Na avaliação tradicional, são utilizadas como ferramenta de avaliação as fichas e testes sumativos, para uma avaliação de qualidade, com o intuito de se atribuir uma menção maioritariamente quantitativa às aprendizagens adquiridas pelo aluno (Ferreira C. A., 2009).

O mesmo não se verifica em relação à MTP, esta requer uma avaliação das aprendizagens que contemple diferentes formas de avaliação, técnicas, instrumentos e momentos, de forma que quer o processo, quer o resultado final possam ser avaliados, com vista a uma avaliação integral dos alunos, tendo como foco não só os conteúdos apreendidos, como também as competências transversais de carácter pessoal e social (Fernandes, 2006, citado por Castilho, 2010).

A avaliação em MTP, tem por principal finalidade orientar e regular o processo de ensino e de aprendizagem, quer na fase de arranque do projeto, quer no seu desenvolvimento. A MTP, é uma metodologia que se baseia numa forma de avaliação democrática, onde o professor e o aluno assumem um papel interventivo e de decisão sobre critérios e procedimentos de avaliação das aprendizagens, o poder das decisões de avaliação distribui-se, remetendo esta abordagem para um paradigma qualitativo, ou construtivista, durante todo o projeto (Azevedo & Valverde, 1999).

4.3 Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto

Ao longo dos anos, as metodologias de trabalho de projeto têm evidenciado que se trata de uma abordagem curricular relevante, pelas vantagens que apresenta para a promoção de aprendizagem e ainda para o desenvolvimento de competências e capacidades dos alunos (Abrantes, 2002).

As potencialidades encontradas na MTP, podem ser divididas em vantagens epistemológico-disciplinares e vantagens pessoais e sociais.

Integração de conhecimentos diversos

Uma das grandes vantagens da MTP, é a integração de conhecimentos, promotora de um ensino interdisciplinar, envolvendo não só os conhecimentos conceptuais, bem como de carácter procedimental das diferentes disciplinas do currículo, desenvolvendo assim a capacidade de integração de novas experiências (Ferreira C. A., 2010).

Ainda assim, é imprescindível notar que os projetos integrados, procuram a convergência de diferentes saberes, de fontes diversificadas, assumindo as experiências pessoais dos alunos como sendo conhecimentos válidos para o desenvolvimento das atividades, na procura de respostas às suas questões e preocupações, assumindo-se como fontes de aprendizagem válidas para um currículo mais significativo, em que a “cultura popular” é tão verdadeira quanto uma “cultura dominante”, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e de melhor compreensão (Beane, 2003).

4.3.1 Melhor compreensão dos conteúdos e socialização do saber

A Metodologia de Trabalho de Projeto, é uma abordagem educativa que tem como foco as preocupações pessoais e sociais dos alunos, integrando o conhecimento nos diferentes temas que deram origem ao projeto. Desta forma, torna possível que os conteúdos obtenham uma melhor compreensão, uma vez que são adquiridos através de atividades, dando um maior significado às aprendizagens, aos níveis cognitivo, emocional-afetivo e social (Leite & Santos, 2004, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011), através de uma aprendizagem que se caracteriza por gradual e contínua.

Assim, o empenho dos aluno é superior, tornando a aquisição de conhecimentos mais eficiente, e resultados mais satisfatórios na avaliação das suas aprendizagens.

4.3.2 Diferenciação pedagógica e diversidade

A disparidade das aprendizagens dos alunos, deve-se aos diferentes interesses e necessidades individuais de cada aluno, recorrendo a diferentes caminhos e formas de expressão (Beane, 2003), contribuindo desta forma para uma formação mais significativa e funcional do ponto de vista pessoal e social.

Uma vez que é possível que o projeto final possa assumir diferentes formas de apresentação, tais como: a redação de relatórios, apresentação de *powerpoints*, cartazes, torna possível, e contribui para um maior empenho dos alunos na construção destes modos de apresentação dos resultados obtidos (Ferreira C. A., 2010).

4.3.2 Papel ativo dos alunos

O papel ativo dos alunos na Metodologia de Trabalho de Projeto é, tal como havia sido referido anteriormente uma das grandes vantagens para o seu desenvolvimento, permitindo que o aluno seja o transmissor do seu próprio conhecimento, permitindo que seja capaz de delinear a sua aprendizagem, criando ferramentas que o permitam desenvolver e melhorar as suas capacidades, possibilitando-o a gerir melhor o seu tempo, imprevistos, selecionar e analisar informações que lhe sejam vantajosas, com base nos objetivos que pretende alcançar, promovendo assim, a sua autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem (Mateus M. d., 2011).

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” (Mateus A. C., 2020, p. 29).

4.3 Vantagens pessoais e sociais

Promoção de atitudes e valores

Explorando todo o processo intrínseco à metodologia de trabalho de projeto, este faz com que se levantem alterações nos alunos, tais como o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, atitudes, valores e competências decisivas para a sua formação, enquanto ser individual e coletivo numa sociedade, permitindo que adquira competências que lhe possibilitem dar resposta às necessidades e exigências da sua formação (Rola, Abrantes, & Gomes, 2011).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, enquanto abordagem educativa mais próxima e ligada à realidade social do aluno, permite que este explore as suas ideias, dando-lhe maior visibilidade sobre aquilo que tem à sua volta, desta forma, estimula a sua

curiosidade e capacidade de observação, através de uma atitude investigativa, ajudando-o a conhecer essa realidade, atuando de uma forma mais responsável e refletiva (Mateus M. d., 2011).

Desta forma, a escola tem assim, um papel ativo na realidade que envolve a criança, procurando dar resposta às suas dinâmicas e inovações, promovendo uma melhor comunicação entre a escola e a comunidade (Rangel & Gonçalves, 2011). Esta condição, permite formar cidadãos mais ativos, atentos, reflexivos e autoconfiantes, para que mais facilmente consigam adaptar-se às exigências do meio envolvente (Kilpatrick W. , 2008).

Motivação e interesse na aprendizagem

As práticas utilizadas na metodologia de trabalho de projeto, promove o interesse e a motivação na aprendizagem, uma vez que são os próprios alunos os intervenientes no seu processo de aprendizagem.

A MTP, permite que os alunos explorem, e procurem encontrar as respostas para as questões formuladas por si, centradas nos seus interesses. (Ferreira C. A., 2013).

Promoção da autoestima e autoconfiança

Dada a complexidade do processo inerente à MTP e a colaboração de todos na execução das tarefas, com a divisão das mesmas, contribui para a valorização individual, elevando assim a sua afirmação pessoal.

As práticas aplicadas na MTP, permitem ao individuo uma maior capacitação para as suas capacidades e valores, permitindo assim, um enriquecimento cognitivo, uma vez que existe um grande confronto de ideias de diferentes perspetivas, fruto do trabalho em equipa e contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e interativa (Mateus M. d., 2011).

É através destes mecanismos de aprendizagem utilizados na MTP, e o facto de os alunos terem um papel ativo no seu processo de aprendizagem e na apresentação dos resultados obtidos, que permite que estes desenvolvam uma maior autoestima e autoconfiança (Rola, Abrantes, & Gomes, 2011).

Promoção de competências sociais

O trabalho em equipa que é um dos principais pontos da MTP, que envolve alunos e professor, permite que se desenvolvam competências sociais, tais como: a comunicação, a gestão de conflitos e a capacidade de tomada de decisões (Mateus M.

d., 2011). Fruto ainda do trabalho de grupo, surge ainda o desenvolvimento de vivências democráticas, através das dinâmicas de sala de aula e do contexto de vida escolar.

É também característico desta metodologia a proximidade entre professor e alunos, favorecendo uma relação pedagógica e afetiva mais positiva.

4.4 Dificuldades da Metodologia de Trabalho de Projeto

Na metodologia de trabalho de projeto apesar das inúmeras vantagens que apresenta relativamente ao ensino tradicional e ao desenvolvimento dos alunos, também pode trazer algumas dificuldades que resultam da complexidade deste método (Abrantes, 2002).

Este método apresenta uma certa complexidade, uma vez que é necessário gerir e orientar os diferentes grupos de trabalho de forma individualizada, respondendo ainda assim de forma adequada à diversidade de dúvidas e questões que os alunos colocam. É de salientar ainda que a pedagogia e a aprendizagem por projetos requerem tempo, o que pode por vezes tornar-se um obstáculo à implementação desta metodologia devido à necessidade de cumprir os programas nas diferentes áreas curriculares.

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

Neste sentido, importa frisar 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. Com isto, os alunos têm de entender que existem regras que devem ser cumpridas por todos, respeitando-se entre colegas, contribuindo 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” (Ferreira C. A., 2013, p. 324).

4.5 Papel do professor na Metodologia de Trabalho de Projeto

Os métodos de ensino tradicionais mantêm-se atualmente ainda muito ativos na grande maioria das escolas tanto públicas como privadas, no entanto, e tal como tem vindo a ser referido ao longo do capítulo, cada vez mais a metodologia de trabalho de projeto tem ganho notoriedade no que ao ensino se refere, contrariando o ensino tradicional que se caracteriza pela mera transmissão de conhecimentos por parte do professor e pela assimilação de conhecimentos por parte do aluno.

Contrariamente ao ensino tradicional, no ensino através da metodologia de trabalho, 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).

A metodologia de trabalho de projeto, queremos alunos proactivos assim, torna-se essencial que se criem oportunidades em que os alunos se envolvam no seu próprio trabalho e processo de aprendizagem, onde sejam eles próprios a tomar decisões e que possam analisar os resultados que obtêm nos seus projetos, atualmente são cada vez mais as instituições de ensino que desenvolvem esta prática, revelando que estão atentas à formação global e integral dos alunos (Oliveira, A Metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica, 2006).

Neste sentido, Ferreira (2006) destaca que neste método de ensino, a função do professor é “ajudar os alunos a definirem o seu projeto, moderar e gerir consensos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta metodologia impõe” (p.145) Assim sendo, é importante que o professor seja capaz de gerir essas tarefas envolvendo

sempre os alunos e trabalhando com eles as diferentes formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa. (p.22)

Uma vez que o professor é, neste método de ensino, parte do grupo, sempre que considerar necessário, tem a possibilidade de intervir no trabalho, dando a sua opinião, sugerindo atividades, apoiando os alunos na busca de fontes de informação e até mesmo ajudar na resolução de dificuldades que possam surgir ao longo do trabalho.

Reforçando esta ideia, Katz e Chard (1997, citado por Durand,2012), dizem-nos que “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).

Quando se opta por esta metodologia de trabalho de projeto em sala de aula, é imprescindível que se criem momentos onde as aprendizagens sejam centradas em problemas que sejam importantes e estejam igualmente relacionados com o dia a dia dos alunos, procurando envolver os alunos “entre diferentes pontos de vista e gerando discussões sobre as temáticas “ de forma a que se abordem os temas do projeto facilitando assim o processo de procura e discussão de resultados obtidos (Behrens, 2014).

Durante todo o processo do trabalho de projeto, o docente assume diferentes papéis, tais como “líder do grupo-turma e coordenador da atividade dos subgrupos, tutor, concelheiro, retaguarda, recurso, facilitador de contactos (...)” (Ricardo & Castro, 2002, p. 16).

Tendo em conta o processo de trabalho em MTP, a criatividade e a capacidade de encarar desafios complexos é fundamental para o professor, uma vez que este será o orientador dos seus alunos, para uma construção do projeto mais aberta e criativa.

O professor é assim, um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças, é ele que irá despertar nelas a capacidade de estabelecer relações com outras situações do seu quotidiano, torna-se assim importante destacar a importância do diálogo entre o professor e o aluno, de forma que se possa identificar previamente os conhecimentos que os alunos possuem.

Neste modelo de ensino, o aluno deve ser implicado no problema e/ou questão de partida, tornando-se assim o sujeito do seu próprio conhecimento. Segundo (Oliveira, A Metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica,

2006, p. 13), o professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e passa a ser “um pesquisador, o orientador do interesse” dos seus alunos.

Existem ainda outros autores que reforçam a ideia apresentada, 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).

O papel do professor, é o de disponibilizar material de consulta, é quem orienta a observação, exemplifica métodos de trabalho e guia o grupo para a realização de tarefas propostas pelos elementos da turma, tendo como papel fundamental, orientar os alunos para a aquisição de saberes.

O seu papel enquanto tutor, é o de observar, encorajar, ajudar os alunos, sem resolver o problema por eles, mas sim, criando condições para que o problema seja resolvido pelos próprios alunos (Araújo, 2014).

Para além de todas as funções já apresentadas relativamente ao papel do professor, este desempenha também o importante papel de avaliar as competências que os alunos vão adquirindo e ainda 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 C. A., 2013).

Em resumo, considera-se que através da metodologia, o professor estará a contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos, conectada com os seus interesses e articulada com problemas que acontecem no seu quotidiano (Behrens, 2014). Neste seguimento, (Ferreira C. A., 2009) realça que é importante que os professores possuam formação nesta forma de trabalho pedagógico e que dele façam uso nas suas práticas educativas, desta forma “os professores conseguirão alunos mais adaptados à sociedade atual e capazes de responderem aos desafios que a mesma lhes coloca” (p.146).

Capítulo II – Abordagem Metodológica da Investigação

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

2.1. Definição da problemática

A metodologia de projeto é descrita como uma abordagem pedagógica que enfatiza a aprendizagem através da experimentação e da resolução de problemas. Esta é uma metodologia amplamente utilizada em educação para ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico, criatividade e desenvolver a sua capacidade de trabalhar em equipa.

A metodologia de projeto apresenta bastantes benefícios ao nível do sistema educativo. Esta permite que os alunos consigam desenvolver habilidades de pensamento crítico, criatividade e capacidade de trabalhar em equipa, ou seja, desenvolve habilidades cruciais para o sucesso tanto na sua vida profissional e pessoal. É apresentada com uma metodologia que oferece de uma maneira mais significativa e interessante para os alunos adquirirem conhecimentos, aumentando a motivação e o seu empoderamento enquanto aluno (Afonso, 2013).

Segundo Kilpatrick, vanguardista dessa metodologia, a aprendizagem é mais eficaz quando envolve atividades significativas que conectem o aprendizado à vida prática. Este argumenta que os projetos estimulam a autonomia e a responsabilidade dos alunos (Kilpatrick W. H., 1918).

Distinguindo-se de outras metodologias, como o ensino baseado na transmissão de conteúdo, que podem ser descontextualizadas, a metodologia de trabalho de projeto é fundamentada através de situações reais. Favorecendo desta forma a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel, que enfatiza que os alunos aprendem melhor quando conseguem relacionar novos conhecimentos ao que já sabem (Ausubel, 1963).

O trabalho de projeto, fundamentado em autores como Kilpatrick, Afonso e Ausubel (1963), diferencia-se das metodologias tradicionais ao proporcionar uma aprendizagem mais ativa, interdisciplinar e contextualizada, colocando o aluno como protagonista do processo. Essa abordagem é especialmente eficaz para desenvolver competências complexas, como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho colaborativo.

2.2. Objetivos do estudo

Considerando o objeto do presente estudo e a sua natureza, define-se como objetivos gerais:

1. Compreender o contributo da metodologia de projeto para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem;
2. Perceber se a metodologia de projeto é valorizada pelos educadores como estratégia de ensino e aprendizagens que favorece os alunos.

A partir dos objetivos gerais, constituem-se como objetivos específicos:

1. Compreender quais os contributos desta metodologia para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
2. Conhecer a importância que as/os educadores atribuem a metodologia de projeto na aprendizagem e desenvolvimento de competências das crianças;
3. Saber se os educadores possuem formação adequada e conhecem profundamente as metodologias para lidarem com os alunos?

2.3. Questão de Investigação

De acordo com (Bogdan & Biklen, 1994, p. 107), 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”. **A formulação da pergunta 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.

Dos objetivos definidos, surge então a seguinte questão de investigação:

-De que formas a metodologia de projeto é valorizada e contribui para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem?

2.4 Paradigma de Investigação

Iniciamos este tema com a definição do termo paradigma, que de acordo com (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52) “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação.” Neste seguimento, este mesmo autor refere-nos, que todas as investigações se baseiam numa orientação teórica que pode estar explícita ou não. Desta forma, espera-se que um bom investigador esteja sempre consciente dos seus fundamentos teóricos, e que os utilize como suporte para a recolha e análise dos dados da investigação, sendo que a própria teoria contribui para a coerência dos dados.

Na pesquisa científica encontramos duas correntes paradigmáticas, estas baseiam-se em duas metodologias: a quantitativa e a qualitativa. Cada uma delas apresenta pressupostos diferentes, ainda assim, existem autores que consideram que a união dos seus saberes resulta numa mais-valia para o conhecimento de uma determinada realidade.

Ao considerarmos a natureza do objeto de estudo e os objetivos a alcançar, referidos anteriormente, podemos afirmar que estamos perante um estudo qualitativo, o qual se baseia na investigação de um modelo curricular, nomeadamente, a Metodologia de Trabalho de Projeto.

A investigação qualitativa, pressupõem, no entanto, um contacto mais direto e prolongado do investigador, com a situação a investigar. Qualquer questão que vá surgindo deve sempre envolver o investigador, de forma que exista um contacto mais frequente entre o mesmo e o contexto educativo (Ludke & André, 1986).

2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A fase da seleção das técnicas para a recolha do material empírico é crucial para o cumprimento dos objetivos a que a investigação se propõe (Aires, 2015).

A investigação alicerça-se empiricamente num estudo de caso. Os estudos de caso são pertinentes quando se aplicam a conjuntos relativamente pequenos e restritos (grupos, comunidades, organizações, instituições e empresas, etc.), sendo particularmente úteis quando se procura captar a realidade estudada na sua globalidade (Yin, 2001).

Segundo Gonçalves, a abordagem qualitativa envolve um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, cuja escolha é determinada pelo objeto de estudo, pelos seus objetivos, pelas condições em que decorre, pelos próprios interesses e experiência do investigador no campo da investigação e com as próprias técnicas (Gonçalves, 2010). Pelas suas características e qualidades, considerámos que a entrevista seria a técnica mais adequada para responder aos nossos objetivos.

Tratando-se de um estudo qualitativo, optámos por recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- As entrevistas semiestruturadas

Uma vez que tínhamos definido como objetivo específico “Conhecer a importância que as/os educadores atribuem a metodologia de projeto na aprendizagem e desenvolvimento de competências das crianças;” e ainda, “Saber se os educadores possuem formação adequada e conhecem profundamente as metodologias para lidarem com os alunos”, optámos por recorrer à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados.

De acordo com (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p. 160), a entrevista é uma técnica “necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” Bogdan e Biklen (1994) reforçam a ideia referindo que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134) .

De seguida, procederemos à descrição do processo de elaboração do referido instrumento bem como a sua aplicação.

-Elaboração do guião de entrevista

O guião é um instrumento ao serviço da entrevista, uma preparação refletida da mesma, que espelha intenções e que permite orientar o momento da entrevista (Amado, 2013). Os tópicos ou temas devem ser definidos, considerando-se os objetivos e o referencial teórico do estudo. Importa salientar que referencial teórico e a entrevista complementam-se mutuamente. Enquanto o primeiro confere o enquadramento e a pertinência da entrevista, a segunda permite a retificação do referencial e a revelação de novos aspetos importantes que não foram considerados nas leituras a priori (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Durante a elaboração do guião da entrevista (Anexo I) houve a preocupação de evitar a introdução de perguntas que possibilitassem respostas limitadas como “sim” ou “não”. Pretendia-se introduzir no guião perguntas de carácter exploratório, cujas respostas fossem reveladoras de pormenores e detalhes particulares. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

Também Ghiglione e Matalon (1992) referem que as questões abertas são as mais eficazes não só para descobrir algo, mas também para se retirarem novas aprendizagens sobre o objeto de estudo. Além do carácter aberto, procurámos que as questões adotassem uma linguagem acessível, de fácil compreensão para os professores participantes, que fossem claras e neutras (isto é, que não evidenciassem juízos de valor). Neste tipo de entrevistas é sempre importante que a linguagem seja o mais acessível possível de modo a facilitar o entrevistador e o entrevistado.

Relativamente ao número de questões, tivemos em conta as indicações de Quivy e Campenhoudt (2005), ou seja, definimos o mínimo possível de questões. Uma diversidade excessiva de questões pode tornar-se arriscada, levando à rutura da entrevista e à desmotivação do entrevistado, o qual tenderá a responder de forma cada vez mais breve, sentindo-se diante de um interrogatório. Além disso, as questões servem apenas para orientar o investigador, de forma a “[...] centrar-se no tema e permitem que avance de uma forma sistemática [...]” (Amado, 2014, p. 214).

-A realização da entrevista

A partir de uma conversa informal, convidaram-se as 9 educadoras a participar no presente estudo, tendo estas demonstrado disponibilidade e interesse.

Desta forma e de maneira a não prejudicar o normal funcionamento da escola, e dos períodos letivos e não letivos, foi-se arranjando forma de reunir com as diferentes educadoras de maneira que todas pudessem responder à entrevista que havia sido estruturada.

Relativamente à escolha do lugar para a realização da entrevista, preocupámo-nos em procurar um ambiente adequado e calmo, evitando o surgimento de intromissões pois, “as entrevistas devem ser realizadas preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controlo pelo informador”.

As entrevistas foram desta forma realizadas em gabinetes/salas que estivessem disponíveis no momento das entrevistas uma vez que se foi sempre adaptando o horário em função da disponibilidade de cada pessoa.

Ao longo da sua realização tivemos o guião como referência, deste modo, iniciámos a entrevista com “questões prévias”, tais como “a explicitação do objeto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar, etc.” (Guerra, 2006, p. 60).

Uma vez, esclarecidos os objetivos da investigação demos continuidade à entrevista, tendo em atenção que “quando menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirão mais intacta e menos influenciada pelas perguntas” (Guerra, 2006, p. 51).

Desta forma, conseguimos entrevistas de carácter informal, mas que permitiram facilmente responder às questões que guiaram esta entrevista. Tornando-as assim mais leves, no entanto igualmente esclarecedoras.

-Análise Documental

O processo de recolha de dados, passou também pela análise de documentos oficiais da escola, considerados essenciais à investigação e a realização de entrevistas aos intervenientes seleccionados. De salientar que a observação foi transversal a estas duas fases e abrangeu todo o processo investigativo, resultantes de conversas informais com professores.

2.6 Técnicas de tratamento e análise dos dados

De acordo com (Bogdan & Biklen, 1994) a fase de análise dos dados define-se como “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” Referem-nos, também, que o processo de análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

De acordo com a definição apresentada, a análise de dados trata-se então do processo de verificar se os resultados obtidos permitem a construção de uma teoria que responda ao problema de investigação formulado, pois esse é o objetivo de qualquer projeto de estudo.

Prosseguimos com uma descrição de todo o processo de análise dos dados recolhidos na presente investigação, destacando as técnicas de tratamento e análise de dados adotadas.

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreremos à técnica de análise de conteúdo que, de acordo com (Bardin, 2006, p. 37), trata-se, no sentido lato, de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Prosseguimos com a análise de conteúdo da entrevista, a qual segundo (Bardin, 2006, p. 86), decorre em fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

-Análise de conteúdo

De acordo com (Amado, 2014, p. 300), a técnica de análise de conteúdo é especialmente adequada para a “análise social da realidade”. Esta, tem como finalidade construir

inferências, de forma explícita, sobre os dados que foram analisados, obedecendo a um processo contínuo e faseado.

Desta forma, numa fase inicial procedemos à transcrição das entrevistas, um processo minucioso que requer determinados cuidados no sentido de se salvaguardar a fiabilidade dos resultados. Como tal, é importante que as transcrições respeitem as palavras ouvidas e o uso de pontuação correta, de acordo com a fala dos entrevistados, para uma transcrição na íntegra e fiel aos dados recolhidos.

Uma vez constituído o corpus da análise, estabelecidos os seus objetivos e o quadro de referência teórico, coincidentes com os do estudo geral, iniciámos a sua “organização sistemática” (Amado, 2014, p. 299). Trata-se de uma fase que envolve a organização dos dados recolhidos, através da sua divisão em unidades manipuláveis e síntese. Esta organização procura padrões e pretende descobrir informações importantes a apreender, para proceder-se à decisão do que será transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a partir dos dados em bruto, o investigador procura semelhanças entre as transcrições em análise (palavras, frases, perspetivas, práticas, acontecimentos dos sujeitos), agrupando-as num sistema de codificação (Bogdan & Biklen, 1994) que, refere Bardin (2016), diz respeito à transformação dos dados em bruto em unidades menores, que uma vez agregadas permitem a representação do conteúdo. Por sua vez, essas unidades menores são designadas de unidades de registo, ou seja, constituem um segmento de texto que é colocado numa determinada categoria (Vala, 1986).

A emergência de uma categoria é determinada por uma designação-chave, a qual lhe atribui um significado, desta forma, o investigador consegue procurar segmentos de texto no corpus documental que possuam as mesmas semelhanças. Estas categorias permitem, assim, a classificação da informação de acordo com o sentido ou a ideia que expressam e podem situar-se em diferentes níveis. As categorias principais admitem um sentido mais geral e incluem uma maior diversidade de ideias. De forma a especificar uma ideia mais generalizada, é possível ao investigador dividir estas categorias mais abrangentes em categorias mais específicas, designadas de subcategorias (Bogdan & Biklen, 1994).

Capítulo III – Caracterização da Instituição e Modelo de atuação

Neste ponto do trabalho, apresentamos a instituição, o grupo de professores participantes, os critérios usados para a sua seleção e alguns elementos dos respectivos contextos profissionais.

3.1 Caracterização da instituição

A Casa da Árvore, caracteriza-se sendo muito mais que uma escola, é uma “casa” onde todos os seus intervenientes (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) partilham e assumem uma intencionalidade educativa que se orienta no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários.

De acordo com o regulamento interno da escola, estes intervenientes comprometem-se e colaboram democraticamente para a construção de um projeto que tem como principal objetivo a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, onde se afirmem as mais nobres qualidades de cada ser humano.

A escola em questão, pretende acima de tudo, contribuir de forma inequívoca para uma formação social em permanente interação com o meio envolvente e com outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de uma mudança desejada e refletida.

Ajudar as crianças a crescer de uma forma equilibrada, ajudá-las a saber ser, saber fazer, com elas viver a sua infância respeitando a sua individualidade, e enriquecendo com aprendizagens e levar à transformação do seu mundo, é na realidade o grande objetivo da “Casa da Árvore” no “Jardim do Fraldinhas”.

As exigências da vida moderna tendem por vezes a encurtar o tempo de interatividade com a criança, sendo assim importante criar um espaço onde a criança sinta que existe respeito por ela como um ser individual e único, com gostos, hábitos e formas de ser diferentes, que tem direito à liberdade de se expressar, de descobrir, de dizer muito simplesmente o que sente, o que deseja, o que vive e o que pensa.

Trabalhando a Casa da Árvore por metodologia de trabalho por projeto, são diversos os projetos que surgem na escola em diferentes grupos.

Ao longo do ano letivo, consoante os interesses das crianças e os conteúdos explorados, surgem na sala mini projetos, de curta duração onde as crianças pesquisam e apresentam as suas aprendizagens ao grupo.

Em suma, é objetivo da instituição, proporcionar momentos onde exista respeito pela diferença, amor, cumplicidade e aprendizagem. Desta forma a criança vai-se sentindo mais autoconfiante, desenvolvendo a sua autonomia e a sua capacidade de estar no mundo, percebendo que nem tudo e nem todos são iguais, mas que é importante saber observar e respeitar as diferenças para que exista crescimento e harmonia.

A criança torna-se desta forma mais sensível ao mundo, mais desperta à curiosidade do meio que a rodeia, mais aberta aos outros, facilitando assim todas as aprendizagens que são essenciais ao desenvolvimento total da sua pessoa e do seu ser.

3.2 Princípios Orientadores da Instituição

Os objetivos gerais do “Jardim do Fraldinhas” resumidos num só, seria sem qualquer dúvida “Fazer as crianças felizes”, no entanto tendo em conta que esta instituição procura a cada dia melhorar o seu desempenho e a relação com as crianças e no seu desenvolvimento, e ainda na procura do seu bem-estar e na relação com os pais, existem outros objetivos que se devem considerar, tais como:

- **Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança.**

O desenvolvimento da criança, quer a nível pessoal quer a nível social, tem que ser acompanhado permanentemente nesta primeira etapa da educação básica. É fundamental neste acompanhamento uma educação para a cidadania baseada em experiências de vida democrática.

- **Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos.**

O respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade são bases fundamentais para o crescimento equilibrado da criança, futuro homem, interveniente no meio que o rodeia.

- **Contribuir para a igualdade de oportunidades.**

É objetivo da instituição estimular o desenvolvimento das crianças de modo a proporcionar a cada uma delas o mesmo tipo de oportunidades no seguimento da sua vida académica.

- **Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais.**

Incutir nas crianças comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas, estimulando o desenvolvimento das suas características individuais, sem, no entanto, deixar esquecer a relação com os outros.

- **Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas.**

Aprender a comunicar, aprender a receber a informação e a utilizá-la de forma a poder evoluir como ser humano, a relacionar-se com os outros, a desenvolver uma sensibilidade estética e melhor compreender o mundo que as rodeia.

- **Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.**

Promover junto da criança mecanismos que a despertem para o valor da sua opinião, inculcando sempre a necessidade de saber mais e melhor.

- **Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança.**

O sentimento de segurança e conforto é muito importante para um crescimento saudável e bem estruturado. É fundamental construir um espaço em que esses fatores estejam sempre presentes. A saúde é também um fator primordial, estar alerta para a saúde individual de cada criança poderá contribuir para um bom estado de saúde coletivo.

- **Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades.**

Uma observação constante e a participação efetiva no processo evolutivo de cada criança poderão revelar-se bastante úteis na elaboração de um diagnóstico mais apurado, quando este se revelar pertinente.

É nestas idades que se pode proceder á despistagem de alterações a nível cognitivo.

- **Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.**

A base nuclear do processo educativo é sem dúvida a família. Promover a participação da família neste processo, fazer da instituição uma extensão do próprio lar e desenvolver uma relação com o meio que a rodeia, é o objetivo desta instituição; podendo desenvolver atividades em mútua colaboração.

3.3 A MTP: Estratégia e Opção da Instituição

Espera-se que o sistema educativo dê relevo à Criatividade com a sua inclusão nos currículos. Nesta perspetiva o ensino dos conteúdos deve dar lugar à aquisição e desenvolvimento de métodos e processos, pelos alunos, e da passagem de uma aprendizagem por receção para uma aprendizagem por descoberta.

No projeto educativo do “Jardim do Fraldinhas” pretende-se que o processo de aprendizagem se desenvolva a partir do que a criança/aluno já sabe; que o processo de aprendizagem se desenvolva na interação com os outros; que a criança/aluno seja sujeito do processo de aprendizagem; que a criança/aluno aprenda agindo e explorando o mundo à sua volta; e que a criança/aluno aprenda refletindo sobre a sua experiência. Neste sentido, a instituição em questão pretende utilizar uma metodologia construtivista, sem que haja um modelo curricular específico. Procura-se utilizar estratégias de alguns modelos que a instituição considera serem os mais ricos, adaptáveis ao contexto do estabelecimento e que dão mais garantias de sucesso nos contextos de pré-escolar, na transição e posteriormente no 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, a instituição aposta numa pedagogia diferenciada respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança ao adaptar as oportunidades educativas às características de cada uma.

A direção pedagógica e o professor responsável procuram criar ambientes estimulantes à aprendizagem e momentos de planificação, avaliação e reflexão com todos os intervenientes, nomeadamente crianças/ alunos, famílias e comunidade.

Os modelos e metodologias inspiradores utilizadas na instituição em questão, são o Movimento da Escola Moderna ou a Pedagogia de Projeto, no entanto outros modelos construtivistas poderão influenciar o projeto educativo, nomeadamente a abordagem

Reggio Emília. Este último modelo embora seja mais direcionado para a Educação Pré-escolar, tem princípios associados que interessam à instituição desenvolver, como por exemplo as múltiplas linguagens da criança, a criatividade, a sensibilização estética, etc. A instituição procura modelos inspiradores apostando numa pedagogia de descoberta, baseada na resolução de situações problemáticas, no envolvimento das famílias e de toda a comunidade educativa.

Movimento da Escola Moderna

Um dos modelos inspiradores da instituição, o Movimento da Escola Moderna (MEM) chegou a Portugal em 1966, tendo por base a pedagogia de Freinet, iniciada em 1920.

Esta pedagogia tem como princípio fundamental a cooperação educativa entre educadores/ professores e crianças/ alunos onde se negociam e decidem em conjunto os projetos que se irão desenvolver, tendo por base os interesses, saberes e contexto cultural das crianças, fundamental na recolha de informações.

Ao realizarem este tipo de negociação as crianças/ alunos são responsabilizados por colaborarem com os educadores/ professores, sendo sujeitos ativos nas suas aprendizagens, no seu desenvolvimento, nas evoluções e na sua avaliação. Para além dos projetos a desenvolver, as crianças/ alunos também participam na gestão dos materiais, do tempo e do espaço.

O espaço educativo está dividido por zonas de trabalho de modo a que cada criança escolha a atividade que pretende realizar, esta área pode ser de trabalho individual ou trabalho coletivo. Todas as áreas promovem aprendizagens e sugerem projetos, como base desta aprendizagem curricular.

A articulação entre os diferentes intervenientes é apoiada por vários materiais construídos com as crianças/alunos, desde mapa de presenças, mapas de atividades, mapas de comunicação, listas de projetos, mapa de tarefas, plano semanal, diário de parede, entre outros instrumentos. No MEM, diariamente, promove-se o diálogo entre adultos e crianças, onde se planeia o trabalho a realizar, atitudes, e onde se privilegia a troca de experiências e de aprendizagens.

Outro modelo Pedagógico inspirador para a instituição, a Abordagem Reggio Emília que surgiu em Itália depois da II Guerra Mundial. Foi iniciado por pais e encarregados de educação que procuraram uma educação de qualidade para os seus educandos. Mais

tarde Loris Malaguzzi idealizou a abordagem de Reggio Emilia assente nas “Cem Linguagens da Criança” tornando-a num modelo de referência para o mundo. Trata-se de um modelo de conceção interacionista e construtivista. Tem uma pedagogia ligada à estética e à cultura, pretendendo criar uma rede de comunicação e de paz.

Reggio Emília tem um currículo aberto e trabalha-se por projetos. Um projeto pode durar semanas, meses ou até mesmo todo o ano.

Nesta abordagem o educador abre espaço para situações imprevistas, de modo a que sejam as próprias crianças a resolver os seus problemas. A educação é estruturada com base no relacionamento e na participação, sendo as crianças autores dos projetos desenvolvidos. O educador tem o papel de mediador dos desejos e necessidades das crianças.

Este modelo desenvolve-se em ateliês, espaços ricos em materiais, ferramentas e pessoas, com o sentido de permitir novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens da criança, gerando novas ferramentas para o pensamento.

As reflexões resultantes das experiências geram aprendizagens e levam a novas ideias e, deste modo, vão-se construindo desafios para novas atividades. A instituição, por essa razão, aposta na abordagem de projeto como uma metodologia a utilizar na gestão curricular e no desenho da prática pedagógica. Esta abordagem requer a participação de cada membro de um grupo de acordo com as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.

Caberá ao educador e professor o papel de acompanhar e coordenar o desenrolar dos trabalhos, assim como orientar e analisar as possibilidades reais de concretização do projeto tendo em conta os recursos e o tempo disponíveis.

Na “Casa da árvore”, utiliza-se uma pedagogia organizada e estruturada em torno de projetos que se articulem entre si, procurando múltiplas possibilidades de aprendizagens, de respostas às necessidades individuais das crianças e de resolução de problemas.

Os projetos podem ter uma curta duração (dias ou semanas) ou persistir após reformulações necessárias, podendo partir da iniciativa das crianças /alunos ou surgir de propostas dos educadores, professores ou auxiliares.

O trabalho de projeto é uma forma de aprendizagem em que a ação é participada tendo como fim encontrar respostas para determinados problemas. Os trabalhos de projeto

implicam motivação, interesse e empenho por parte dos intervenientes de modo a enriquecer os seus conhecimentos enquanto aluno e pessoa.

No trabalho de projeto o papel das crianças/ alunos deve ser: ser ativo no processo de aprendizagem; escolhem ou participam na escolha dos temas; resolver os problemas e coordenar a investigação; Colaborar entre si e, juntos, procurar desenvolver o projeto que se propuseram concretizar.

A abordagem de projeto é uma aprendizagem cooperativa, isto é, o conhecimento constrói-se no processo de interação entre as crianças/ alunos, entre estes e o educador/ professor, bem como com outros elementos da comunidade educativa.

Capítulo IV - Apresentação e análise de resultados

A metodologia de projeto é fundamental para que os alunos possam ter maior capacidade e reflexão crítica no seu dia-a-dia.

Após a realização das entrevistas realizadas às Educadoras selecionadas, pudemos obter resultados que nos permitem ter uma melhor avaliação daquilo que se entende da metodologia de trabalho de projeto.

As entrevistadas inquiridas, de uma forma geral obtiveram formação na área de metodologia de trabalho.

“Sim, obtive formação em metodologia de trabalho de projeto na universidade” (Ent_4)

“Sim, ao longo do percurso académico, nomeadamente no mestrado, contactei com a metodologia de trabalho de projeto.” (Ent_7)

Quando questionadas relativamente à sua opinião relativamente em comparação à metodologia tradicional, se a metodologia de trabalho de projeto apresenta benefícios para os alunos.

A maioria as entrevistadas referem que esta metodologia

“Tem benefícios sim, pois permite uma maior envolvência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, acaba por valorizar as suas opiniões e isso, naturalmente, apresenta benefícios ao processo.” (Ent_7)

“Tem mais benefícios para os alunos ao nível dos campos sociais e do trabalho cooperativo.” (Ent_6)

Esta metodologia, tal como já foi mencionado na contextualização teórica, apresenta os principais benefícios para a construção e desenvolvimento integral dos alunos, uma das educadoras entrevistadas referem em especial a autonomia e a capacidade de tomada de decisão dos alunos. Se pensarmos que a autonomia na escola aumenta através das múltiplas dependências-interações que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identificam. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração do aluno no processo de desenvolvimento da sociedade." (Macedo, 1994, p. 87)

“ a promoção da autonomia das crianças, o desenvolvimento do espírito crítico e da curiosidade científica, o desenvolvimento de competências interpessoais (comunicação, negociação, trabalho de grupo), desenvolvimento de competências emocionais (autoconfiança, sentido de competência, assertividade), construção de saberes através de experiências significativas, promove aprendizagens mais sólidas, amplas e transdisciplinares, desta forma a metodologia de trabalho de projeto é mais divertida e motivadora , envolve mais as crianças e promove o gosto por aprender e pelo espaço escola.” (Ent_5)

“As crianças têm de aprender a saber fazer o que lhes é pedido, e o que lhes faz falta, a autonomia faz com que os alunos tenham mais autoestima e um maior grau de confiança nas tarefas escolares que todos têm de cumprir. A escola passa assim a ser um local em que os alunos não aprendem só os conteúdos teóricos, mas onde aprendem a ser, a estar e a decidir de acordo com os valores que lhe são transmitidos através desta metodologia de projeto.” (Ent_1)

No entanto, a questão de fundo é saber a razão pela qual se tornou a Metodologia de Trabalho de Projeto uma opção de fundo e um foco no currículo educativo desta unidade de ensino. Relativamente a esta metodologia quase todas as entrevistadas referem que esta é uma mais-valia não só da receção dos conteúdos científicos que têm de ser apreendidos pelos alunos, mas também ao nível da sua formação socio-relacional. Neste sentido, referem que:

“Todos ensinam e todos aprendem. E para aprender não são precisas quatro paredes nem mesas e cadeiras alinhadas. “Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei” é a abordagem para iniciar um projeto. É preciso dar-lhes tempo para se movimentarem, socializarem, gastarem energia, mergulhar na imaginação e explorar ideias com os amigos, porque cada uma destas experiências é mais poderosa do que qualquer currículo. Torna-se urgente mudar a lógica de alunos passivos para alunos empreendedores.” (Ent_3)

“O relacionamento interpessoal e as relações socio relacionais são fatores fundamentais para a promoção de competências dos alunos e que contribuirão para um futuro com sucesso. A metodologia de projeto ao promover e incentivar a colaboração, a atividade multidisciplinar e a participação têm intencionalmente o objetivo primordial de impactar diretamente a forma de ser e de estar dos alunos, mas também demonstrar aos alunos a importância das interações humanas para o seu sucesso, e dar-lhes um novo entendimento de sucesso. Pensando o sucesso como uma forma de ser um ator responsável socialmente, empático e envolvido no desenvolvimento comunitário. Um aluno que constrói ambientes equilibrados que servem a comunidade geral. Aumentando a responsabilidade nos alunos.” (Ent_4)

De acordo com Thomas (2000), o trabalho de projeto permite que os alunos não só adquiram conteúdo específico, mas também desenvolvam habilidades cruciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação, competências essenciais no contexto social e profissional atual.

Nesse sentido, o pensamento crítico e reflexivo inicia-se sempre que são desenvolvidas novas estratégias educativas associadas a técnicas de ensino que favorecem o desenvolvimento psicossocial dos alunos e os ajudam a compreender a forma de transformar as questões teóricas em questões práticas.

Para Tenreiro-Vieira e Vieira (2014), o pensamento crítico é um processo fundamental na vida cotidiana, pois ao tomarmos qualquer decisão, adotamos procedimentos ligados à prática, à reflexão, à sensatez, à crença e à ação. Ou seja, para os autores, PC consiste

em uma atividade prática e reflexiva cuja meta é uma crença ou uma ação sensata (Tenreiro-Vieira e Vieira,2014).

Assim, um dos pontos que se pretendeu compreender junto das educadoras entrevistadas, foi se consideram a metodologia de projeto uma estratégia pedagógica que favorece e facilita a aquisição de aprendizagem. Face a esta dimensão de análise as entrevistadas referiram que:

“a metodologia de projeto, tem-se mostrado muito favorável para o crescimento integral dos alunos, tornando-os mais responsáveis e mais motivados. Estas duas características carregam sem si quer do ponto de vista das aprendizagens do currículo generalizado, quer das aprendizagens do conhecimento empírico metodologia de projeto é assim um fio condutor para uma transição sistemática de conhecimento que gera um pensamento crítico e reflexivo” (Ent_3)

“Esta metodologia é rica na aprendizagem para o currículo e para a vida deles, uma vez que acredito nos benefícios do trabalho de projeto, é aliar uma coisa à outra, proporcionam experiências únicas na forma de aplicação do conhecimento o que impacta na aprendizagem e promove a iniciativa e a vontade própria dos alunos. Permitindo aos alunos vivenciar diferentes situações e tomar decisões conjuntas que cognitivamente aumentam o raciocínio crítico e a resolução de problemas. Assim, eu tenho sentido que a metodologia de projeto lhes os empodera com diferentes pontos de vista dando-nos qualidade de educadoras a possibilidade de promover a troca de ideias e a construção do conhecimento de forma coletiva.” (Ent_6)

O recurso à metodologia de trabalho projeto é determinante para que as educadoras se envolvem na experimentação de várias práticas e técnicas de ensino. Essa contínua experimentação cria uma determinada liberdade pedagógica na forma de ensinar, sendo mais criativo, com objetivos mais atuais de acordo com as questões sociais e o mundo em que vivemos. Esta forma afirmativa da criatividade da metodologia de projeto exposta na literatura sobre esta temática faz-nos questionar e tentar compreender junto das nossas entrevistadas de que forma esta forma de trabalhar

ajuda na realização dos vossos próprios objetivos e da qualidade do ensino que pretendem promover?

“Uma participação mais ativa das crianças, consegue-se ouvir e chegar às crianças com mais eficiências. Desta forma, promove a sua motivação e assim conseguimos cumprir melhor os objetivos pedagógicos, focamo-nos na procura as soluções, os alunos são confrontados com os problemas, mas a intenção é valorizar a solução. Logo, os nossos objetivos estão muito ligados a qualidade de tudo o que fazemos e das relações que estabelecemos com os alunos. A sala aula existe como espaço de reflexão interativa, ativa e participativa. O método expositivo não se adequa premissa da metodologia de projeto. Para mim isto já é conseguir a meta que se estabelece com este modelo de ensino.” (Ent_4)

“Com os projetos, as crianças implicam-se na concretização de uma intenção e envolvem-se no trabalho de pesquisa no terreno, com a finalidade de responder a problemas encontrados e, por isso, são ativas no processo de aprendizagem; escolhem e participam na escolha dos temas e resolvem os problemas que vão encontrando no percurso o poder ser um motor para criar e desafios. Cabe aos professores ter capacidades criativas, técnicas e científicas que sejam promotoras de ações relevantes para o processo educativo. Estes objetivos estão garantidos quando quem educa ajuda os alunos na concretização, execução e implementação de projetos que são significativas e servem para que todos os objetivos traçados se adequem à realidade de cada um dos alunos em particular, do grupo de turma em geral e dos nossos que enquanto educadoras estamos obrigadas eticamente a sentir responsabilidade de ensinar e transmitir conhecimento.” (Ent_3)

“Eu sou suspeita porque sou uma adepta da metodologia de Trabalho de Projeto, mas os objetivos são visíveis, se pensarmos que este modelo minimiza a metodologia expositivas nas aulas para dar maior liberdade de pensamento aos alunos, e uma forma promover a curiosidade das

crianças de uma forma natural para que eles saibam colocar questões, ser curiosos, quer ter respostas tornando-os pessoas interessadas na resolução de problemas, acabando por se tornarem adultos pró-ativos na luta por melhorar as suas condições de vida e as dos seus conterrâneos ”
(Ent_1)

Para Rangel e Goncalves (2011) deixando de lado a sua imparcialidade referem mesmo no seu texto A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica, que esta è a sua metodologia “a nossa metodologia”, uma metodologia única e exclusiva, mas porque é uma metodologia que privilegiamos e que responde de uma forma muito completa às nossas preocupações e objetivos em termos educativos, como de seguida se explicará. ela rompe com a tradição, com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido exige uma organização complexa do trabalho do grupo, rompendo, também aqui, com a tradição da organização coletivista e uniforme do trabalho na sala de aula (Rangel e Goncalves, 2011).

Quando falamos em metodologia de trabalho de projeto, falamos numa metodologia de ensino-aprendizagem, que promove a participação ativa dos alunos na realização de trabalhos baseados em temas ou em problemas, que resultam dos seus interesses e das suas necessidades. Os alunos têm um papel decisivo em relação aos temas a abordar?

“Claro. Os projetos, geralmente, dividem-se em três fases essenciais. Numa primeira fase, as crianças decidem o tema que querem investigar e recolhem as ideias do que já sabem e definem o que querem saber. Numa segunda fase, começam a planear, a pesquisar e a construir um produto para apresentarem ao grupo. Numa terceira fase é feita a socialização das aprendizagens onde as crianças apresentam a um determinado público o produto do projeto. Os projetos podem ser lançados por mim enquanto tutora, os chamados projeto provocação, onde se respondem a objetivos pré-definidos. Ou podem ser projetos autónomos partindo da curiosidade das crianças ou da sua necessidade de efetuar uma mudança no seu dia a dia” (Ent_7).

“Sim, as crianças têm um papel decisivo, existe espaço para projeto autônomo, mas existem também o projeto provocação onde nós damos o indutor” (Ent_6).

Os alunos consideram o Trabalho por Projeto uma forma de trabalho que permite o desenvolvimento de diversas competências, como a autonomia, a cooperação e a comunicação, tal como apresentam concepções diferenciadas relativamente às diferentes fases do trabalho. (Pereira, 2022)

“Acredito que as crianças se conseguiriam adaptar se não fosse este o método pelo qual nos guiássemos, no entanto, acredito que esta metodologia lhes dá outras ferramentas que são fundamentais às competências pessoais e sociais que os acompanharão ao longo da vida” (Ent_7).

“Os alunos sentem-se valorizados e escolhem o caminho da aprendizagem. Eles envolvem-se muito nos projetos” (Ent_2).

“No trabalho de projeto, as crianças sentem-se parte integrante do seu processo de evolução, sentem-se capazes de avaliar o seu próprio progresso, controlar a sua atividade e selecionar as atividades que elas próprias possam orientar. Desta forma, sentem-se ouvidas e participam com maior motivação” (Ent_3).

“Os alunos trabalham de acordo com esta metodologia ao longo do ano. Trazem o computador para efetuar as suas pesquisas de acordo com o tema que têm interesse em pesquisar, por exemplo. Para eles, é uma experiência com grande valor pedagógico, uma vez que são eles que formulam as suas perguntas de partida e pesquisam de forma autónoma para efetuarem o seu projeto. Sentem-se muito envolvidos nestas dinâmicas e sentem um grande gosto pela pesquisa e por apresentarem os seus trabalhos ao grupo”. (Ent_1).

Quanto ao impacto e benefícios da MTP para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos as Educadoras referem:

“Sim. Porque conseguem ser donos da sua aprendizagem” (Ent_4).

“Sim. Ao realizar um projeto a crianças tem oportunidade de pôr em prática as suas aprendizagens, muitas vezes de conteúdos muito teóricos », tornando-as mais concretas e recheando-as de sentido. Estas aprendizagens são mais memoráveis e significativas” (Ent_5).

“Sim, faz com que desenvolvam capacidade de aceitar opiniões diferentes e promove o espírito crítico para arranjar soluções” (Ent_6).

As entrevistadas nos seus relatos são muito perentórias a dizer que a MTP, é mais que uma metodologia de intervenção e educação, acaba por ser um espelho da realidade social que constrói o ser humano a partir da sua autonomia e capacidade de lidar com as suas rotinas.

O indivíduo é um ser social e histórico, cuja consciência é fruto das formas pelas quais concretiza a sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos transmitidos. E, por esta via, defende a possibilidade de uma prática transformadora que pode ampliar a sua consciência à procura da liberdade e criatividade (Meira,2012, p.64).

Nas entrevistas foi possível verificar que as educadoras estão muito centradas nas potencialidades deste modelo educativo, não só pelos níveis de autonomia, participação, resultados de futuro e trabalho colaborativo, há nos seus discursos uma necessidade de enfatizar a metodologia de trabalho de projeto como possível meio de abordar, explorar, clarificar e dissecar todos os temas que são relevantes para que os alunos possam ter experiências que os marquem e que os aludem a privilegiar caminhos interdisciplinares e transdisciplinares.

Essa visão mais contemporânea da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade levou-nos a questionar às entrevistadas, quais são as potencialidades e as diferenças substanciais que se verificam quando se utiliza a metodologia de trabalho de projeto e de que forma há um empenho significativo na realização dos projetos com as crianças?

“O trabalho de projeto implica motivação, interesse e empenho por parte das crianças de modo a enriquecer os seus conhecimentos. A abordagem

de projeto é uma aprendizagem cooperativa. O conhecimento constrói-se no processo de interação entre as crianças e o professor-tutor, bem como com outros elementos da comunidade educativa. E é isto que se pretende numa escola humanizada: trabalho colaborativo. No entanto, aos congressos que tenho ido, nas formações que faço as principais linhas de orientação baseiam-se na ideia da articulação direta, continuada e respeitosa do trabalho multidisciplinares e transdisciplinares. Sou completamente a favor da capacidade de articulação sem uns serem melhores que os outros, para mim a união faz a força e o desenvolvimento no geral é fruto de trabalho conjunto (Ent_3).

“Uma das grandes questões que colocarão sempre este modelo de ensino em concorrência com o currículo tradicional emanando pelo Ministério da Educação, contudo há áreas que são valiosas na aprendizagem e na procura de conhecimento. A metodologia do trabalho de projeto pode resolver problemas complexos que o aluno mesmo sem uma formação previa naquela área conseguem trabalhar, nós usamos no acompanhamento e da realização dos projetos o estudo que se vai fazendo de forma que o conhecimento adquirido seja posto em prática e assim se valorizem todos os detalhes do processo de construção do projeto. Nas minhas aulas não preciso de estar a cansar-me a explicar a necessidade de fazer de forma articulada e aprendendo várias áreas disciplinares em determinadas fases da preparação do projeto potencialidade (Ent_3).

Há um olhar sobre a metodologia de trabalho de projeto por parte das educadoras, dos orientadores, dos mentores como se esta prática seja uma estratégia de ensino quase soberana relativamente a todos os restantes modelos educativos. A experiência vai-nos mostrando que os educadores fogem das salas de aula alinhadas, dos currículos traçados sem criatividade. Este trabalho impele e assenta numa abordagem sistémica que se pode verificar nas diferentes dimensões de preocupação que as educadoras\orientadores falaram e expuseram ao longo deste trabalho. Assim a

questão é mesmo saber qual voz das entrevistadas: “Qual é o seu papel, e qual o valor pedagógico que atribui ao longo do trabalho que vai realizar ao longo da realização dos projetos com os alunos?”

“O meu papel é mediar o processo, perceber em que passo é que posso ou devo intervir para ajudar nas dinâmicas de grupo, na investigação, nos diferentes passos do processo. E avaliar as aprendizagens adquiridas” (Ent_5).

“Como educadora o meu papel é facilitar a aprendizagem. Devemos permitir que as crianças tenham oportunidade para desenvolver o seu projeto, sejam ativas, tomem decisões e realizem as suas pesquisas” (Ent_2).

“Orientar os alunos nas suas pesquisas, averiguar se as perguntas de partida são adequadas ou se são muito abrangentes. Ajudar a organizar a informação e a preparar a apresentação dos projetos” (Ent_1).

“No entanto é de reforçar que esta metodologia de ensino também proporciona maior vantagens na relação escola família, porque há um maior entendimento por parte dos alunos sobre os problemas da vida em família (Ent_7).

Depois da análise dos resultados apresentados podemos induzir que a metodologia de trabalho de projeto é muito importante para reforçar e dar consistência às aprendizagens dos alunos e por outro lado cria uma prática de apresentação e um cuidado multidimensional pelo motivo de que não se foca em apresentar apenas os conteúdos programáticos do currículo tradicional. A abordagem sistémica pensada sobre a metodologia do trabalho de projeto aprimora-se na relação articulada e no pensamento que impele e aborda as competências sociais e culturais (Rangel & Gonçalves, 2010),

É essencial referir que os alunos são os pilares fundamentais neste modelo educativo, a centralidade do aluno é nesta metodologia gera um processo de despreocupação em que o educador e o aluno estão intimamente interligados com responsabilidades

individuais e coletivas. Aluno e educador estão sempre implicados em gerar questões de forma ponderar e organizada para resolverem questões que se transformarão em problemas e que são o mote para o trabalho a desenvolver desde a elaboração do projeto até à sua finalização. A temática mesmo que seja pouco apelativa da liberdade aos autores, estes prontificam-se a arranjar e estruturarem soluções sirvam para aprender e receber conhecimento.

Desta forma, Ferreira (2009), diz-nos que nesta metodologia o papel do professor é de auxiliar os alunos a orientar o projeto, moderar e gerir conflitos e ajudar na realização das tarefas propostas no projeto. Uma das grandes vantagens desta metodologia é o papel dos alunos durante todo o processo, pois este faz parte de todo o trabalho realizado, tendo assim um papel muito ativo. O professor durante a fase de pesquisa orienta o trabalho dos alunos de forma a dar-lhe ferramentas e ideias bases, mas nunca dando a resposta pretendida, de forma que os alunos consigam encontrar aquilo que procuram (Alcobia,2022).

Conclusão e análise reflexiva

O estudo a que nos propusemos teve como finalidade compreender quais as perspetivas do professor acerca do papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem e desenvolvimento de competências nos alunos, esta investigação, desenvolvida na escola “Casa da Árvore” com alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

A presente investigação, orientada pela questão de partida *“De que forma a metodologia de projeto é valorizada e contribui para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem?”*, permitiu identificar e compreender o impacto transformador desta abordagem no contexto educativo, e identificar, junto das educadoras, de qual a sua perceção relativamente às vantagens que esta metodologia apresenta para a desenvolvimento das aprendizagens dos alunos envolvidos.

Tendo por base os resultados obtidos por meio das entrevistas efetuadas às professoras envolvidas, verificou-se que é de consenso geral que existe um elevado grau de

satisfação dos professores relativamente à implementação desta metodologia no contexto de sala de aula.

Conforme defendido por Dewey (1997), a aprendizagem deve ser ativa e experiencial, conectando os interesses dos alunos ao ambiente educativo. A metodologia de projeto, enquanto abordagem pedagógica, promove precisamente esta integração, permitindo que as crianças se tornem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, num percurso que articula curiosidade, exploração e resolução de problemas (Hernández & Ventura, 1998). Esta abordagem reflete a conceção de aprendizagem ativa, defendida por Piaget (1971), na qual o aluno constrói o conhecimento através da ação e da interação com o meio.

Quando analisamos as diferentes respostas às entrevistas, vamos compreendendo que esta é, no senso comum, uma metodologia de projeto que potencia o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Estas conclusões convergem com as ideias de Vygotsky (1978), que enfatiza a importância das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento das crianças. Neste contexto, os educadores assumem o papel de facilitadores, criando um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem significativa, tal como nos indicam as inquiridas.

Ademais, os princípios da abordagem Reggio Emilia, descritos por Malaguzzi (1999), são reproduzidos na metodologia de projeto ao posicionar a criança como sendo a protagonista do próprio processo educativo. A ideia de que as crianças possuem "cem linguagens" para se expressar e construir conhecimento demonstra que, ao serem incentivadas a participar ativamente, elas não apenas aprendem, mas também desenvolvem um sentido de pertença.

Torna-se essencial, portanto, continuar a explorar e a expandir as práticas baseadas nesta metodologia, tal como sugerem autores como Dewey e Vygotsky, garantindo a sua implementação em contextos diversificados e a adaptação às exigências contemporâneas da educação.

Segundo também aquilo que pudemos apurar das respostas das educadoras inquiridas, esta metodologia é vista como uma mais-valia para as crianças. Ela incentiva uma abordagem mais ativa e participativa no processo de aprendizagem. Algumas considerações abordadas relativamente aos benefícios desta metodologia incluem: o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais: Ao trabalharem em projetos, as crianças são incentivadas a investigar, explorar e procurar soluções para problemas, o que desenvolve a capacidade de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

O trabalho por projetos liga a aprendizagem à realidade das crianças, através de uma aprendizagem contextualizada. Isso facilita a compreensão de conceitos, pois os alunos conseguem visualizar e aplicar o que aprendem em contextos reais.

Uma vez que o trabalho por projeto envolve temas de interesse e são, muitas vezes, escolhidos pelas próprias crianças, faz com que estas estejam mais motivadas com o processo. A autonomia é um aspeto importante, uma vez que as crianças têm voz ativa nas decisões do que será explorado no seu projeto, promovendo desta forma o empoderamento e motivação da criança.

Além dos conteúdos académicos, o trabalho de projeto desenvolve habilidades importantes para a vida, como a capacidade de trabalhar em equipa e a gestão do tempo. Essas competências são essenciais no processo de formação integral da criança.

Um dos grandes benefícios da metodologia de projetos é a possibilidade de integrar diferentes áreas do conhecimento. Isso promove uma visão holística do conhecimento, estimula a curiosidade e o pensamento investigativo.

Por fim, chegamos a um dos principais benefícios desta metodologia, a valorização da aprendizagem ativa: Ao adotar essa abordagem, as educadoras promovem um modelo de aprendizagem onde as crianças são protagonistas da sua própria aprendizagem.

Em síntese, este estudo reforça que a metodologia de projeto é valorizada não apenas pela sua eficácia em engajar as crianças, mas também pela sua contribuição para um ensino mais inclusivo e participativo. A metodologia de trabalho de projeto é considerada uma mais-valia porque promove uma educação mais envolvente,

significativa e integrada, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Esta prepara os alunos para pensar de forma crítica, colaborar e resolver problemas de forma criativa, sendo estas, competências essenciais para a vida adulta. A sua aplicação promove a construção de uma aprendizagem significativa, que respeita o ritmo e a individualidade de cada criança, enquanto fomenta o desenvolvimento integral.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://guinote.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/refcurracnd.pdf>
- Afonso, M. F. (2013). *A educação artística e o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos alunos de um curso profissional*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://encurtador.com.br/DBGvY>
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. https://www.researchgate.net/publication/277178673_Paradigma_qualitativo_e_praticas_de_investigacao_educacional
- Alcobia, M. (2022). *Metodologia de trabalho de projeto no 1.o ciclo do ensino básico*. Handle.net. <http://hdl.handle.net/10400.12/8788>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investigacao%20qualitativa%20em%20educao.pdf>
- Antunes, C. (2002). *Como desenvolver as competências em sala de aula*. <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/os-quatro-pilares-da-educacao>
- Araújo, C. F. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. <https://hdl.handle.net/1822/38051>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Azevedo, J., & Valverde, C. (1999). *A perspectiva construtiva na avaliação de processos de intervenção e de formação*. Salamanca.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://encurtador.com.br/eDIYA>
- Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. National-Louis University. <https://encurtador.com.br/ujTEF>
- Behrens, M. A. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos (10ª ed.)*. Editorial Presença.

CNE, C. N. (2021). *Educação em tempo de pandemia- problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação.

Collaborative for Academic Social, and Emocional Learning. (2021, Junho 23). *Framework for systemic social and emotional learning*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

Cró. (2024, Maio 17). *Reflectir a educação à luz do século XXI*. O Observador. <https://observador.pt/opiniao/reflectir-a-educacao-a-luz-do-seculo-xxi/>

Dewey, J. (1986, Setembro). *Experience and education*. *The educational forum*, 50(3), 241-252. Taylor & Francis Group.

Delorenzi, K. A. (2019, Junho). Formação discente: educação formal, não formal e informal. *Revista Mais Educação*, 2. <https://www.revistamaiseducacao.com/ArtigosV2N5JUL2019/56>

Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Educação, M. d. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Edusoft Tecnologia - Sistema Acadêmico Mentor Web. (2024, Março 27). *Indicadores de Qualidade na Educação: O que São e Como Analisar*. <https://edusoft.com.br/indicadores-de-qualidade-na-educacao-o-que-sao>

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) *Proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação e cidadania ao XXI Governo Constitucional*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania.pdf

Eurydice (2024, Março 26). *Enquadramento e tendências políticas, sociais e económicas*. <https://encr.pw/zLY2L>

Faria, M. R. (2011). *A face misteriosa das escolas: um estudo sobre alunos com dificuldades de aprendizagem em apoios educativos no 1º ciclo do ensino básico na escola pública*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho] Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19107>

Fernandes, R. A. (2020). *Práticas de ensino e aprendizagem socioemocional*. ISEC Lisboa | Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35463/1/Rita%20Fernandes.pdf>

Ferreira, A. P. (2016). *A abordagem por projetos e a aquisição de competências no pré-escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20597/1/tese%20Ana%20Ferreira.pdf>

Ferreira, C. A. (2008). A Metodologia de Trabalho de Projeto na Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *XV Colóquio AFIRSE - Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: AFIRSE.

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_7/711

Ferreira, C. A. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projeto. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61903125.pdf>

Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*. <https://www.scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?format=pdf>

Formosinho, J. F., & Sarmiento, M. (1999). *Comunidades educativas*. Braga: Livraria Minho.

Formosinho, J. O., & Oliveira, J. (2013). *Pedagogia em participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora. <https://shre.ink/bQuE>

Fundação José Neves [FJN], (2020, Setembro 14) *Como evolui um sistema de ensino?* <https://www.joseneves.org/artigo/como-evolui-um-sistema-de-ensino%20>

Gadotti, M. (2005). *Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade*. *Revista Lusófona de Educação*, 15-29.

Gilliam, J. E. (2015). *The Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test: A method for identifying ADHD*. Austin: PRO-ED.

Gohn, M. d. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>

Gonçalves, C. A. (2010). *Metodologia de pesquisa qualitativa: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: LIDEL.

Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares*. Artes Médicas.

Kilpatrick, W. (2008). *O método de projeto*. Edições Pedagogo.

Lisboa, I. (1943). *Modernas tendências de educação*. Biblioteca Cosmos.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (Vol. 5). Pesquisa Educacional no Brasil*.

<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.5i31.1605>

Macedo, B. (1994). *A Construção do Projeto Educativo de Escola*. Instituto de Inovação Educacional.

Magalhães, Â. E. (2022). Educar no século XXI: potencialidades de uma abordagem por competências na preparação das gerações futuras, no ensino de inglês no 1.º CEB [Dissertação de Mestrado do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/20445>

Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

Magalhães, T. (2010). *Violência escolar - prevenir, detectar e intervir*. EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal. <https://encurtador.com.br/WBBOX>

Malaguzzi, L. (1987). *The hundred languages of children*. Exhibition catalogue, 16-21.

Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o método de projeto*. Em *Cadernos de Educação de Infância*.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Portugal: Editorial Presença.

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/Perfil_dos_alunos.pdf

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://dev.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/participfamilias.pdf>

Mateus, A. C. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Mateus, M. d. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/6582>

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meira, M. E. M. (2012). *Desenvolvimento e aprendizagem: Reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente*. *Ciência & Educação (Bauru)*, 5(2). <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Edições Asa.

Mendonça, M. E. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na Escola Moderna*. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/163/1/MestradoElisabeteMendon%C3%A7a.pdf>

Ministério da Saúde. (2016). Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar. Direção-Geral da Saúde. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>

Neto, C. (2023). *O mundo mudou, mas a escola ficou no mesmo sitio*. (N. D. Silva, Entrevistador). <https://www.ensino.eu/ensino-magazine/entrevista/2023/o-mundo-mudou-mas-a-escola-ficou-no-mesmo-sitio/>

Nóvoa, A. (2017). *Os tempos da escola*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Oliveira, C. L. (2006). *A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica*. Belo Horizonte: CEFET-MG. Recuperado de http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BF2792D2A-C83F-4ABC-BEFD-4ABE1940689F%7D

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw Hill.

Pereira, S. (2022). *O trabalho por projeto e as estratégias de autorregulação das aprendizagens numa turma de 6º ano*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15857/1/Sara%20Filipa%20Alves%20Pereira%20e%20Ferreira_vf.pdf

Picanço, A. L. (2012). *A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. [Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus] Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Pires, A. C., Pierson, L. C., Pires, L. R., Maltez, M. d., & Saad, M. S. (2016). *Estudos sobre a violência contra a criança e o adolescente*. São Paulo: Libro Design e Comunicação. https://prioridadeabsoluta.org.br/wpcontent/uploads/2017/07/estudos_sobre_a_violencia_pdf-1.pdf

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://dre.pt/application/file/a/115652961>

Rangel, M. (2002). *Áreas curriculares não disciplinares - 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21–43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

Reis, C. I. (2022). *A relação escola-família. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Departamento de Formação de Educadores e Professores.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42079/1/CATARINA_REIS.pdf

Ricardo, M. M., & Castro, L. B. (2002). *Gerir o trabalho de projeto - Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editores.

Ruivo, A., Ferrito, C., & Nunes, L. (2010). *Metodologia de projecto: Colectânea descritiva de etapas. Revista Percursos*, 15.

http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/Revista_Percursos_15.pdf

Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave Creche (2.ª Ed.)*. Lisboa: Ministério da Segurança Social.

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2014). Investigação sobre o pensamento crítico na educação: Contributos para a didática das ciências. In R. M. Vieira et al. (Orgs.), *Pensamento crítico na educação: Perspetivas atuais no panorama internacional* (pp. 41-55). UA Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman. http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf

Anexo I: Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema/ Objetivo Geral: De que forma a metodologia de projeto é valorizada e contribui para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem

Guião da entrevista às Educadoras

Nome:

Formação:

Dados: idade / anos de serviço e outras experiências de docência

1. Teve formação específica relacionada com a metodologia de trabalho de projeto?
2. Considera que em comparação com a pedagogia tradicional, este tipo de metodologia tem benefícios para os alunos?
3. Quais os contributos mais evidentes da utilização desta metodologia na sua prática pedagógica?
4. Por que razão se tornou a Metodologia de Trabalho de Projeto uma opção de fundo e um foco no vosso currículo educativo?
5. Do seu ponto de vista a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia rica para a aquisição de aprendizagens?
6. O que vos traz essa metodologia em termos da realização dos vossos próprios objetivos e da qualidade do ensino que pretendem promover?
7. Os alunos têm um papel decisivo em relação aos temas a abordar?
8. Que visão e compreensão acredita que os alunos têm da metodologia de trabalho de projeto?

9. Na sua opinião a realização de projetos de ação com as crianças é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas? Porquê?
10. Quais são as potencialidades que verifica ao nível da realização dos projetos com as crianças?
11. Qual é o seu papel, como educadora, na realização de um projeto de ação com as crianças?
12. Considera que o Educador assume um papel importante durante a realização de um Projeto?

Mestranda/ Investigadora: Carolina Paiva

Prof. Orientador: José Vicente

Leiria, 25 de fevereiro de 2024

Anexo II - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro senhor(a)

Eu, Carolina Evaristo Paiva, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário, da Escola de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, estou a realizar um estudo para perceber “De que forma a metodologia de projeto é valorizada e contribui para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem”, cujo os objetivos principais são : a) Compreender o contributo da metodologia de projeto para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e b) Perceber se a metodologia de projeto é valorizada pelos educadores e pelos Pais como estratégia de ensino e aprendizagens que favorece os alunos.

Nesse sentido, asseguro que ao participar neste estudo serão preservados o anonimato e a confidencialidade dos seus dados. Tendo esse referencial, a ética e dever de garantir o sigilo dos dados recolhidos.

Assim:

- Declaro que todos os procedimentos relativos à investigação em curso foram claros e responderam de forma satisfatória a todas as minhas

questões.

- Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e no desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo e os métodos a utilizar.
- Percebo as condições e procedimentos, vantagens e riscos em participar neste estudo.
- Asseguraram-me que os processos que dizem respeito ao estudo serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, colocando em causa a minha privacidade e identidade.
- Compreendo que sou livre de abandonar o estudo a qualquer momento.

Assinatura do Participante:

Nome do entrevistador:

Data: / /2024

Grata pela sua colaboração!