

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação



**Aplicação da metodologia de trabalho de projeto para um maior envolvimento
dos alunos no processo de aprendizagem**

Aplicado a uma turma de Economia A, do 11º ano de escolaridade

Raquel Freire Curto

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador Professor Doutor António João Conchinha Ginja do Carmo

2024

Índice

Índice de Tabelas.....	V
Índice de Figuras	VI
Lista de Abreviaturas	VII
Resumo.....	IX
Abstract	X
1. CAPÍTULO I - Problemática e Metodologia de investigação	3
1.1. Problemática, objetivo e questões de investigação	3
1.2. Estruturação, métodos e instrumentos de recolha de dados.....	4
1.2.1. Observação.....	5
1.2.2. Inquérito por questionário	6
1.2.3. Análise documental.....	6
1.2.4. Questões de natureza ética	7
2. CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico	8
2.1. O Envolvimento	8
2.1.1. Conceito de envolvimento.....	8
2.1.2. O envolvimento dos alunos na escola e as vertentes do envolvimento.....	9
2.1.2.1.O envolvimento afetivo.....	9
2.1.2.2.O envolvimento comportamental.....	10
2.1.2.3.O envolvimento cognitivo.....	10
2.1.3. Fatores que influenciam o envolvimento escolar.....	11
2.1.3.1.Fatores Contextuais.....	11
2.1.3.2.Fatores Pessoais	13
2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	14
2.2.1. Etapas do trabalho de projeto.....	18
2.2.2. Contributo da metodologia de trabalho de projeto no processo de aprendizagem.....	21
2.3. A influência da Metodologia de Trabalho de Projeto no envolvimento dos alunos	24
3. CAPÍTULO III – Contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	26
3.1. Contexto da prática letiva.....	26
3.2. Freguesia de Arroios	26
3.3. Caracterização do Colégio do Sagrado Coração de Maria.....	27

3.4.	A turma cooperante	29
3.5.	A disciplina de Economia A	29
4.	CAPÍTULO IV - Prática Supervisionada	31
4.1.	Identificação e Objetivos da Unidade Didática.....	31
4.2.	Calendarização das aulas lecionadas.....	33
4.3.	Planos de aula.....	34
4.4.	Recursos didáticos utilizados	37
4.5.	Planificação e desenvolvimento da Prática Letiva.....	39
5.	CAPÍTULO V – Tratamento, Análise de dados e Reflexão sobre a PES	48
5.1.	Reflexão sobre as aulas observadas da professora cooperante	48
5.2.	Análise e Interpretação de dados.....	50
5.3.	Reflexão sobre a PES	56
5.4.	Conclusões e Considerações finais	69
	Referências.....	74
	Apêndices.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Funções do aluno e do professor na MTP.....	20
Tabela 2 - Calendarização das aulas lecionadas	33
Tabela 3 - Resumo da concretização dos objetivos estipulados	43
Tabela 4 - Questão 3 do questionário.....	54
Tabela 5 - Questão 6 do questionário.....	54

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultados do aluno na aprendizagem cooperativa.....	23
Figura 2 - Fases de desenvolvimento do projeto.....	35
Figura 3 - Etapas da Fase II do projeto	36
Figura 4 - FASE IV – Apresentação dos projetos aos alunos do 10º ano de escolaridade.....	45
Figura 5 - Questão 1 do questionário	51
Figura 6 - Questão 2 do questionário	52
Figura 7 - Questão 5 do questionário	52
Figura 8 - Questão 3 do questionário	53

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CSCM – Colégio do Sagrado Coração de Maria

IPP – Iniciação à Prática Pedagógica

IRSCM – Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

“[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”
(Freire, 1987)

“Gosto de imaginar um professor que, mesmo com o mundo prestes a acabar, continuaria a educar os seus alunos até ao último segundo. A nossa profissão é diferente de todas as outras. Também na ética, na solidariedade e na relação com o futuro.”
António Sampaio da Nóvoa

“Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”
Provérbio Africano

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), fornece uma análise do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, quando aplicada a metodologia de trabalho de projeto, numa turma de alunos de Economia A, do 11º ano de Ciências Socioeconómicas dos Cursos Científico-Humanístico do Ensino Regular, por uma discente do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, numa escola particular, na zona de Lisboa, no ano letivo 2023/2024.

Além de descrever a prática letiva, ao longo deste relatório pretendeu-se refletir e compreender de que forma a metodologia de trabalho de projeto pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem e, ainda, responder às seguintes questões de investigação:

- Como pode a metodologia de trabalho de projeto ser aplicada numa sala de aula, na disciplina de Economia A, do 11º ano de escolaridade?

- Como pode a metodologia de trabalho de projeto contribuir para um maior envolvimento afetivo dos alunos no processo de aprendizagem?

- Como pode a metodologia de trabalho de projeto contribuir para um maior envolvimento comportamental dos alunos no processo de aprendizagem?

Na investigação foi adotada uma abordagem qualitativa na sua metodologia de investigação.

As informações obtidas acerca da PES permitem uma reflexão sobre as diferentes abordagens que os professores de Economia A poderão recorrer quando aplicada a metodologia de trabalho de projeto, a fim de estimularem o envolvimento afetivo e comportamental dos alunos.

Palavras-chave: trabalho de projeto; envolvimento; ensino da economia; aprendizagem.

Abstract

This Supervised Teaching Practice report provides an analysis of the involvement of students in their learning process, when the project work methodology was applied to a class of Economics A students, from the 11th year of Socioeconomic Sciences of the Scientific-Humanistic Courses of Regular Education, by a student on the Master's Degree in Teaching Economics and Accounting, in a public school in the Lisbon area, in the 2023/2024 school year.

As well as describing the teaching practice, the aim of this report is to reflect on and understand how the project work methodology can contribute to greater student involvement in their learning process and to answer the following research questions:

- How can the project work methodology be applied in an 11th grade Economics A classroom?

- How can the project work methodology contribute to a greater affective involvement of students in the learning process?

- How can the project work methodology contribute to greater behavioural involvement of students in the learning process?

A qualitative approach was adopted in the research methodology.

The information obtained about PES allows us to reflect on the different approaches that Economics A teachers can use when applying the project work methodology in order to stimulate students' affective and behavioural involvement.

Keywords: project work; involvement; economics teaching; learning.

Introdução

“A música une-nos e liberta-nos. Como a educação”
(Nóvoa e Alvim, 2022)

Acredito que crescemos uns com os outros, seja na partilha, nas vivências, nos afetos, no amor, na empatia ou no respeito. Acredito ainda que, só podemos ser felizes se contribuirmos para a felicidade dos outros e, tal como referiu Robert Baden-Powell, fundador do escutismo, e se “deixarmos o mundo um pouco melhor do que o encontramos”. Portanto, é com estes valores e princípios que acredito que a escola e, na verdade, o mundo se deve reger.

É com estas crenças que, enquadro o objetivo do presente relatório: Compreender de que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, na disciplina de Economia A, no 11º ano de escolaridade.

Justifico a pertinência da temática, com a necessidade de implementar uma metodologia de ensino pouco aplicada em contexto de sala de aula e tão presente no dia a dia de cada um de nós. Para além disso, a criação e o desenvolvimento de projetos, sejam eles de que tipologia forem, são alimentados por um “ingrediente” que dá o estímulo necessário para a sua concretização: o envolvimento. Este é considerado por muitos autores, o preditor do rendimento e da ação.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos:

O capítulo 1 foca-se na problemática e na metodologia de investigação, justificando-se as opções metodológicas tidas ao longo da prática de ensino supervisionada, bem como, a apresentação das questões de investigação.

No capítulo 2 consta o enquadramento teórico sobre os temas abordados, especificamente, o envolvimento, a metodologia de trabalho de projeto e a relação entre estas duas temáticas.

O capítulo 3 é dedicado à contextualização da prática de ensino supervisionada, apresentando-se a comunidade, a escola e a turma e, por fim, a disciplina de Economia A.

O capítulo 4 contempla a caracterização da prática de ensino supervisionada, sendo aí descrita a unidade didática lecionada, a calendarização das aulas lecionadas, os planos de aula e os recursos utilizados e, ainda, a planificação e desenvolvimento da prática letiva.

Por fim, o capítulo 5, dedica-se ao tratamento, análise e reflexão sobre a prática de ensino supervisionada. Nele, encontram-se a análise e interpretação dos dados recolhidos durante a prática, a resposta às questões de investigação definidas e, ainda, as reflexões tidas ao longo deste percurso.

1. **CAPÍTULO I - Problemática e Metodologia de investigação**

*“A vida é um projeto
E a escola também!”
(Lima, 2017)*

Das várias experiências curriculares, extracurriculares e profissionais, que pude vivenciar ao longo da minha vida, aquelas em que mais aprendi e mais envolvida estive, foram aquelas em que tive a oportunidade de desenvolver projetos. Estes projetos foram desenvolvidos nos mais diversos prismas: nos escuteiros, nas associações de estudantes, em parceria com docentes e não docentes da universidade, em projetos de cariz voluntário, no meio empresarial, etc. Deste modo, face à importância do tema para a minha aprendizagem e, tendo conhecimento dos desafios mundiais da atualidade, considereei pertinente investigá-lo e aplicá-lo, no lugar onde sou mais feliz profissionalmente, a escola.

Neste capítulo, encontra-se presente a estruturação metodológica da investigação, desenvolvida durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente, a problemática, o objetivo, as questões de investigação definidas e os métodos e instrumentos de recolha de dados.

1.1. Problemática, objetivo e questões de investigação

Para além das razões apresentadas acima, a escolha da temática em questão derivou ainda do trabalho realizado na unidade curricular Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) II, onde foram efetuadas e analisadas as entrevistas aos alunos e professora cooperante. Assim, durante as aulas observadas das unidades curriculares IPP II e IPP III observou-se, na sua generalidade, um satisfatório empenho, participação e responsabilidade por parte dos alunos. Portanto, os resultados e as reflexões obtidas destas unidades curriculares tiveram também uma influência significativa da escola e do tema de investigação.

A problemática desta investigação procura assim, compreender como poderá a implementação da metodologia de trabalho de projeto ser uma estratégia que contribui

para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, na disciplina de Economia A, no 11º ano de escolaridade.

Deste modo, define-se como questão de investigação a seguinte:

“De que forma a metodologia de trabalho de projeto pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, na disciplina de Economia A, no 11º ano de escolaridade?”

Relativamente ao objetivo, define-se como sendo o seguinte:

Compreender de que forma a metodologia de trabalho de projeto pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, na disciplina de Economia A, no 11º ano de escolaridade.

Foram elaboradas as seguintes questões de investigação:

Q1 – Como pode a metodologia de trabalho de projeto ser aplicada numa sala de aula, na disciplina de Economia A, do 11º ano de escolaridade?

Q2 – Como pode a metodologia de trabalho de projeto contribuir para um maior envolvimento afetivo dos alunos no processo de aprendizagem?

Q3 – Como pode a metodologia de trabalho de projeto contribuir para um maior envolvimento comportamental dos alunos no processo de aprendizagem?

1.2.Estruturação, métodos e instrumentos de recolha de dados

A investigação educacional é um elemento significativo na prática de um professor que exige “um verdadeiro investimento intelectual e afetivo” e “uma atitude questionante e reflexiva” (Ponte, 2002, p.11).

Atendendo aos objetivos estipulados para a presente investigação e tendo em consideração a metodologia escolhida e os instrumentos utilizados na recolha de dados, considerou-se que as pesquisas qualitativas seriam as mais adequadas para compreender os fenómenos educativos. (Bell, 2010; Quivy & Campenhoudt, 2017).

Bogdan e Biklen (1994), apresentaram as seguintes características que uma pesquisa qualitativa deve conter:

- a) É naturalista: o investigador vai ao local registrar as observações;
- b) Os dados são descritivos – mais palavras (por exemplo, citações) e desenhos do que números;
- c) O investigador está mais preocupado com os processos do que com os resultados;
- d) É indutiva: o pesquisador qualitativo analisa os dados de modo indutivo, não pretendem encontrar dados que provem determinada ideia ou validar hipóteses prévias;
- e) Sentido: parte da perspectiva de participante, com interação do observador com as pessoas objeto de estudo;
- f) Trabalho de campo: a pesquisa é realizada no local e atende ao seu contexto.

Assim sendo, utilizaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados: a observação, o diário de campo das aulas observadas e lecionadas, as entrevistas aos alunos e professora cooperante, os questionários realizados aos alunos e a análise documental.

1.2.1. Observação

Segundo a literatura, a observação destaca-se como um instrumento crucial na recolha de informação e de dados, uma vez que proporciona uma visão direta das interações em ambiente escolar, permitindo assim uma profunda e detalhada compreensão sobre os processos educativos (Quivy & Campenhoudt, 2017).

Nesta prática de ensino supervisionada, optou-se pela observação participante que, segundo Aktinson e Hammersley (1998), caracteriza-se pelo envolvimento do investigador na prática em sala de aula, desempenhando um papel de investigador, observador e professor. Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância da observação quando realizada de forma sistemática e reflexiva, visto que, desta maneira, permite a

construção de conhecimentos e fornece dados de experiências empíricas relevantes para a aprendizagem dos alunos e professores.

Pelo exposto, nesta PES, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados e de informação, o diário de campo, que se caracteriza pela recolha escrita mais detalhada das observações e aulas lecionadas ao longo desta prática e, simultaneamente, o preenchimento de grelhas de observação.

1.2.2. Inquérito por questionário

Quivy e Campenhoudt (2017) sublinham a importância dos questionários na recolha de dados quantitativos e qualitativos, visto que facilitam a análise comparativa e, simultaneamente, devido ao seu carácter preciso e formal, permitem a identificação de tendências em ambientes de aprendizagem. Afonso (2014) refere ainda que o inquérito por questionário facilita a identificação das necessidades dos alunos e o reconhecimento de melhorias nas práticas de ensino. Face à necessidade de compreender o grau de envolvimento afetivo e comportamental dos alunos no seu processo de aprendizagem, realizou-se um inquérito por questionário aos alunos pertencentes à turma.

1.2.3. Análise documental

A análise documental da presente investigação incidiu no estudo prévio, dos conteúdos legislativos e pedagógicos. Relativamente aos conteúdos legislativos analisou-se o projeto educativo do Colégio do Sagrado Coração de Maria (CSCM), os documentos referentes à história da escola cooperante e ao instituto que a mesma pertence, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as normas legais em vigor. Os documentos referentes aos conteúdos pedagógicos foram as Aprendizagens Essenciais (AE) de Economia A, os exames nacionais da disciplina, os artigos científicos da área em estudo, economia, e da área da educação.

Esta análise torna-se um importante método de pesquisa (Bell, 2010), uma vez que contextualiza a prática do docente e facilita o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

1.2.4. Questões de natureza ética

De maneira a garantir a integridade e a credibilidade dos resultados obtidos, bem como a proteção dos direitos dos participantes da presente investigação, torna-se essencial ter em consideração as questões de natureza ética. Os princípios éticos delineados na Carta de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE, 2016), e pelo protocolo estabelecido entre o Instituto de Educação e o Colégio do Sagrado Coração de Maria, foram tidos em consideração na presente investigação, sendo estes mesmos, documentos fundamentais no fornecimento das diretrizes respeitantes às responsabilidades dos investigadores.

De acordo com Bryman (2012), a ética na investigação abrange princípios como o consentimento informado, a confidencialidade e a minimização de danos. Assim, procurei ao longo da minha prática garantir uma atitude de integridade, confidencialidade e responsabilidade, garantindo que todos os participantes desta investigação tivessem todo o conhecimento necessário relativo aos objetivos da pesquisa e práticas de ensino. As entrevistas aos alunos foram autorizadas, por escrito, pelos encarregados de educação dos alunos, e foi garantido o anonimato das respostas dos questionários e dados do relatório PES.

2. CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico

2.1. O Envolvimento

Desde meados da década de 90, o conceito de envolvimento dos alunos atraiu a atenção dos educadores e investigadores da área da educação, observando-se assim um crescente aumento de estudos sobre o envolvimento dos alunos na escola (Christenson et al. 2012, Lam et al., 2012) e, conseqüentemente, à discussão desta temática pela comunidade escolar científica, devido à sua relação direta com o sucesso escolar, o desenvolvimento sócio emocional e cognitivo dos alunos (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2010).

Algumas destas investigações referem que, como consequência deste envolvimento, verificam-se impactos tanto no curto-prazo, como no longo-prazo. No curto prazo, o envolvimento é um preditivo da aprendizagem dos alunos, seja nas suas classificações ou nos comportamentos tidos na escola (Connell et al., 1994; Hill et al., 2006). No longo-prazo, verificam-se impactos na redução do abandono escolar, no sucesso académico, na autoestima e nos comportamentos socialmente aceitáveis (Finn & Rock., 1997; Hawkins et al., 2001).

2.1.1. Conceito de envolvimento

O termo *involvere*, derivado do latim, deu origem à forma verbal da palavra *envolver* que, na qualidade de verbo reflexivo, significa comprometer-se, tomar parte (Rola, 2012). A etimologia da palavra *envolvimento*, surge então como o ato ou o efeito de envolver ou envolver-se (Camacho & Tavares, 2008), ou seja, o ato de abraçar.

Na literatura caracteriza-se um envolvimento positivo dos alunos quando estes mesmos “empreendem esforços e persistem nas atividades académicas, autorregulam o seu comportamento dirigido para objetivos por eles aceites, e tentam superar-se a eles mesmos nos seus resultados, apreciando a aprendizagem por si mesma e as situações desafiantes a ela associadas” (Rola, 2012, p. 9). Assim, entende-se por envolvimento, o “metaconstruto tridimensional composto pelas dimensões

comportamental, cognitiva e afetiva” (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012; Rola, 2012)

2.1.2. O envolvimento dos alunos na escola e as vertentes do envolvimento

Como referido anteriormente, nas últimas décadas, a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola revelou-se crescente, uma vez que se considerou que o mesmo seria o principal modelo teórico que conseguia explicar o abandono escolar e, por sua vez, criar estratégias para promover a conclusão da escolaridade (Veiga et al., 2009). No entanto, Frydenberg et al. (2005) consideraram que o envolvimento do aluno na escola é, em última análise uma escolha do aluno.

Neste metaconstruto tridimensional, encontram-se as três dimensões mencionadas anteriormente: afetiva, comportamental e cognitiva. Desta maneira, torna-se relevante compreender cada uma das dimensões.

No carácter multidimensional do envolvimento, observa-se a dimensão afetiva relacionada com as ligações afetivas e emocionais do aluno no ambiente escolar e com os demais agentes da comunidade escolar; a dimensão comportamental diz respeito aos comportamentos ativos e/ou passivos dos alunos, como por exemplo, a sua assiduidade e pontualidade, a participação, o seu esforço; a dimensão cognitiva ao investimento psicológico por parte do aluno na aprendizagem, ao nível da autorregulação da sua aprendizagem e do desejo de dominar conhecimentos e competências com maior grau de complexidade (Fredricks et al., 2004; Rola, 2012).

2.1.2.1.O envolvimento afetivo

No que ao envolvimento afetivo diz respeito, estão associadas as reações afetivas dos alunos, bem como os seus sentimentos à aprendizagem em geral e à comunidade escolar envolvente, especificamente, a escola, os professores e os colegas (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). É frequentemente operacionalizado por sentimentos como o interesse, curiosidade, aborrecimento, alegria, entusiasmo, prazer, ansiedade, vergonha e orgulho (Rola, 2012). O envolvimento afetivo refere-se ao gosto em aprender (motivação intrínseca) e ao gosto

pela escola (vínculo escolar), podendo ser este envolvimento um impulsionador das outras dimensões (Voelkl, 1997; Lam et al., 2012).

2.1.2.2.O envolvimento comportamental

A dimensão comportamental refere-se à participação dos alunos na aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993; Birch & Ladd, 1997) e nas atividades extracurriculares na escola (Finn et al., 1995). Os alunos com níveis altos de envolvimento comportamental demonstram-se cuidadosos, ativos e interessados nas atividades em que estão inseridos, sendo por isso visíveis comportamentos como o cumprimento das regras da escola, o respeito pelo ambiente escolar e demais colegas e funcionários da escola, evitando conflitos e desacatos. Estes alunos demonstram-se também empenhados e determinados em cumprir com as tarefas que lhes são propostas, bem como, revelam perseverança, resiliência e proatividade em superar as dificuldades, desafios e obstáculos encontrados (Lee & Shute, 2009).

2.1.2.3.O envolvimento cognitivo

A dimensão cognitiva está relacionada com a quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem, isto é, a qualidade do processamento cognitivo que os alunos empregam nas tarefas escolares (Walker et al., 2006, citado por Lam et al., 2012). Este envolvimento é definido pelo nível de investimento psicológico do aluno na sua aprendizagem (Rola, 2012) Os alunos que mais se envolvem cognitivamente revelam uma melhor compreensão e retenção dos conteúdos abordados, devido a um maior e mais intenso exercício de esforço mental, através da criação de pontes e ligações entre as demais disciplinas e matérias abordadas (Weinstein & Mayer, 1986, citados por Fredricks et al., 2004; Rola, 2012). Os alunos demonstram-se ainda atentos e predispostos a exercer o esforço necessário para compreenderem as ideias e conceitos completos, bem como, no domínio de competências mais desafiantes (Fredricks et al., 2004; Fredricks & McColskey, 2012)

No entanto, como se torna possível distinguir um nível mais baixo ou mais elevado de envolvimento? Alguns autores atribuem ao nível mais baixo de

envolvimento, ou nível mínimo de envolvimento, à inércia e apatia (Krause, 2005) dos alunos, ou seja, quando se verifica uma ausência de envolvimento, levando a um estado de alienação (Trowler, 2010; Mann, 2001). No entanto, surge a dificuldade em distinguir comportamentos de apatia de comportamento disruptivos (Rola, 2012). Outros autores observaram o resultado positivo do envolvimento com o resultado negativo do desafeto, num sentido de desencantamento, referindo que o desafeto significaria mais do que a ausência de envolvimento (Connell & Wellborn, 1991).

Neste sentido, alguns autores consideram que os alunos podem apresentar diferentes níveis de envolvimento, “o que pode variar num *continuum*” (Rola, 2012, p. 11), desde o pólo negativo, sendo seu extremo a rutura total com a escola, até ao pólo positivo, sendo este a representação do seu extremo o envolvimento ideal, operacionalizado pela experiência simultânea de concentração, interesse e gosto pela tarefa em realização (Bempechat & Chernoff, 2012). Entre estes dois pólos permanece um estado de não-envolvimento ou alienação, de desistência ou apatia (Rola, 2012).

2.1.3. Fatores que influenciam o envolvimento escolar

2.1.3.1. Fatores Contextuais

Entre os fatores contextuais mais significativos para o envolvimento do aluno na escola, encontram-se a relação aluno-família, as relações aluno-colegas e a relação pedagógica aluno-professor.

Relação Aluno-Família

Entende-se como apoio da família o conjunto de comportamento familiares/parentais direcionados à educação do aluno (Gonzalez DeHass et al., 2005, citado por Raftery et al., 2012). A literatura apresenta três formas de como os pais podem influenciar o envolvimento escolar dos alunos: o seu envolvimento na realização dos trabalhos de casa, o estilo parental e a transmissão dos valores educacionais (Bempechat & Shernoff, 2012). O apoio dado pelos pais aos filhos, as demonstrações de afeto e de estímulo à livre expressão e a sua ativa participação nas atividades escolares, podem promover o interesse e gosto pela aprendizagem e a

resiliência e persistência nos desafios escolares encontrados, pelo que as crianças se demonstram mais envolvidas na escola, apresentando expectativas escolares mais elevadas e um nível de sucesso escolar superior (Lamborn et al., 1992, citado por Bempechat & Shernoff, 2012). Importa igualmente realçar a importância do sentido de vínculo existente entre crianças/jovens e pais no envolvimento emocional e comportamental do aluno, Furrer e Skinner (2003) referem que as crianças que apresentam um sentido de vínculo elevado demonstram também um maior envolvimento emocional e comportamental do que as crianças com um sentido de vínculo mais baixo.

Relação Aluno-Colegas

Os comportamentos diários do aluno na escola (como por exemplo, o tempo dedicado ao estudo, ao gosto em ir para a escola e ao comportamento em sala de aula) são poderosamente influenciados pelos grupos de pares, colegas e amigos que o aluno tem e estes são entendidos como o grupo de crianças/jovens que frequenta a mesma escola, que partilham os mesmos professores e partilham experiências comuns (Steinberg et al. 1992; Lee & Shute, 2009). Segundo Johnson (2000), esta influência dos pares torna-se mais evidente no período da adolescência, tanto na vida escolar, como na vida social do aluno. Uma perceção positiva de aceitação dos pares, segundo Wentzel (1991), citado por Furlong et al. (2003), tem um impacto direto no bem-estar do aluno e na real diminuição de estados mais ansiosos, depressivos e de baixa autoestima. A qualidade das relações entre os pares e a sua aceitação afetam igualmente o sucesso académico e a própria motivação dos alunos (Goodenow & Grady, 1993). Algumas investigações apontam no sentido em que as amizades próximas nos grupos de amigos poderão ser um preditor positivo do rendimento escolar, estimulando comportamentos socialmente aceites e responsáveis, nomeadamente, no cumprimento de regras (Wentzel & Caldwell, 1997, citado por Furlong et al., 2003) e influenciando a motivação e envolvimento dos alunos (Wentzel, 1997).

Relação Aluno-Professor

A capacidade de adaptação de um professor devido às suas múltiplas facetas (pedagogo, amigo, disciplinador e avaliador do desempenho do aluno) constituem um marco importante na relação com o aluno (Furrer & Skinner, 2003). O apoio prestado pelo professor ao aluno tem uma forte influência das três dimensões do envolvimento do aluno (Fredricks et al., 2004). O apoio social do professor para com o aluno está associado a maiores níveis de participação nas atividades escolares (Birch & Ladd, 1997), ou seja, no estímulo ao envolvimento comportamental, rompendo com comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001). Os alunos que sentem um apoio maior e mais presente por parte do professor tendem a apresentar atitudes mais positivas face à sua aprendizagem, bem como, desenvolvem um sentimento maior de pertença à escola e ao meio, sentindo-se assim livres para se expressarem (Furrer & Skinner, 2003; Skinner & Belmont, 1993). Alguns estudos demonstraram que a criação de um ambiente saudável de aprendizagem e uma relação positiva entre aluno-professor, caracterizados pelo respeito, cuidado, apoio social e autonomia do aluno, estimulam e influenciam positivamente o envolvimento comportamental, afetivo e emocional dos alunos (Stipek, 2002, citado por Fredricks et al., 2004).

2.1.3.2.Fatores Pessoais

Para além da influência dos fatores contextuais anteriormente apresentados, os fatores individuais de cada aluno são igualmente importantes a ter em conta. O desenvolvimento da perspetiva temporal de futuro, a capacidade cognitiva para antecipar resultados no longo-prazo (De Volder & Lens, 1982), demonstra-se relevante para o envolvimento do aluno na escola (Lopes, 2011). A perceção dos alunos sobre a importância da escola na sua vida futura, nomeadamente nas suas aspirações vocacionais (Janeiro, 2016), aumenta a probabilidade dos alunos atribuírem significado e relevância às atividades escolares, gerindo o seu trabalho, através da otimização dos seus recursos nas dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Weinstein & Mayer, 1986; Boruchovitch, 1999). Assim, a investigação demonstra que esta motivação intrínseca e o foco no futuro de que os alunos padecem pode ser um preditor para o envolvimento do aluno na escola (Rola, 2012). Para além dos aspetos acima referidos, são igualmente visíveis as diferenças de género no

envolvimento dos alunos, sendo as raparigas tendencialmente mais envolvidas que os rapazes no que à escola diz respeito, no entanto, com apoio por parte dos agentes educativos na aprendizagem dos alunos, este efeito diferencial reduz-se substancialmente (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992). Alguns estudos apontam ainda para uma redução do envolvimento escolar dos alunos à medida que os anos de escolaridade dos mesmos aumentam (Wigfield et al., 2006 citados por Skinner et al., 2008).

2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto

As primeiras abordagens do trabalho de projeto surgiram entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, como consequência das diferentes perspetivas que existiam, relativamente às práticas de ensino que se aplicavam na época e, em que o aluno assumia um papel passivo em todo o processo educativo (Ferreira, 2016).

A metodologia de trabalho de projeto pertence ao grupo das metodologias ativas que, segundo Fernandes et al., (2003), se caracterizam como metodologias centradas no aluno, sendo este o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem. Estas metodologias estimulam assim o “aprender a aprender”, e possibilitam o “aprender fazendo”. A intenção das metodologias ativas passará então por promover “a participação ativa dos alunos em todo o processo de aprendizagem, incentivando a sua autonomia” (Cipolla, 2012), a fim de desenvolverem as áreas de competência definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a sua aprendizagem integral (Prince, 2004; Bonwell & Eison, 1991).

William Kilpatrick, influenciado pela reflexão pedagógica de John Dewey, na sua obra “*O Método de Projeto*” de 1918, apresentou o trabalho de projeto como um método pedagógico alternativo a um ensino expositivo, abstrato e transmissivo, que considerava a vontade e o conforto do professor ao invés de ter em conta o interesse e as necessidades dos alunos (Ferreira, 2016). O método de projeto, segundo Kilpatrick (1918), baseava-se na intenção do aluno, focando-se nos seus interesses e necessidades sociais, cuja concretização resultaria da sua própria ação. Vygotsky, citado por Niza (1997), corroborou esta ideia ao afirmar que “o que educa os alunos é aquilo que eles mesmos realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa” (p.73).

O aparecimento do conceito *Project Based Learning*, em português, Aprendizagem baseada em Projeto, permitiu que através de um problema, uma questão e/ou um desafio (Lima, 2017), os alunos, de diferentes níveis de ensino do sistema educativo, ao longo de todo o processo, desenvolvessem competências de cooperação, criatividade e pensamento crítico, a fim de encontrar uma solução e/ou conclusão para o projeto iniciado (Cosme *et al.*, 2020). Ferreira (2008), citado por Ferreira (2009) refere que “a metodologia de trabalho de projeto consiste numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projetos pedagógicos” (pág. 144), que potenciará uma educação escolar com mais sentido e mais próxima da realidade de cada aluno.

Podemos designar a metodologia de trabalho de projeto como uma “ponte”, em virtude de permitir que perante os desafios, problemas e questões com que os alunos se deparam diariamente, os mesmos sejam desafiados e estimulados a refletir, a pensar, a partilhar e a encontrar, em conjunto com a demais comunidade, soluções que contribuem para o bem-comum. Assim sendo, a metodologia em estudo garante e favorece, portanto, uma educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação, integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2010).

O caminho percorrido ao longo do processo de aprendizagem através do trabalho de projeto, pressupõe que no cerne da decisão os principais responsáveis sejam os alunos, individualmente e/ou em grupo, tornando-os assim “pessoas livres e autoresponsáveis, capazes de tomar decisões e resolver problemas” (Carvalho & Diogo, 2014, p. 221), desde o momento da escolha do tema do projeto, bem como, pela sua planificação e pelo seu desenvolvimento, até à elaboração e concretização do mesmo (Xarepe, 2021), promovendo assim “uma participação e autonomia máxima por parte dos alunos” (Cosme, 2018, p. 53).

Importa realçar que a aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto é adquirida ao longo de todo o processo de ensino, uma vez que, relaciona os diferentes conteúdos programáticos, provenientes dos diferentes saberes dos vários intervenientes educativos, bem como, recorre a diferentes recursos e experiências para potenciar o trabalho cooperativo (Cosme *et al.*, 2020) e entre disciplinas.

Esta metodologia prevê e aceita o desafio da “dinâmica pedagógica-curricular viva e imprevisível, porque cada projeto assume-se como um rascunho, um contínuo redesenho” (Duarte, 2021, p. 112). Na implementação desta metodologia, (Leite et al., 1989) referem que esta metodologia “pressupõem 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” (p. 140) “considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Vieira e Vieira, 2005, p. 33).

Para Rangel e Gonçalves (2010) e para Cipolla (2012), a metodologia de trabalho de projeto, apresenta as seguintes características essenciais:

- Foco na resolução de problemas, com base em questões e/ou desafios reais, identificados pelos alunos que irão desenvolver o projeto, uma vez que estimula e aumenta a motivação e a participação ativa dos alunos nos projetos;
- Os dinamizadores do projeto deverão encontrar problemas e/ou questões que considerem relevantes e pertinentes.
- O foco na procura de soluções e/ou conclusões do projeto implica uma planificação cuidada e rigorosa realizada por todos os membros envolvidos.
- A recolha de dados e as informações obtidas individualmente, é previamente tratada e organizada para que seja possível a partilha ao grupo.
- Embora possam ter lugares diferentes tarefas individuais, a maioria das tarefas é realizada coletivamente, exigindo assim o trabalho colaborativo por parte dos alunos, tanto na formulação do problema, bem como, na sua solução e apresentação da mesma.
- O trabalho final deve contribuir para o enriquecimento das aprendizagens e conhecimentos da turma.

Já para Castro e Ricardo (2001), o trabalho de projeto deve atender às seguintes características:

- Direcionado à resolução de problemas;
- Ser considerado importante e real por cada um dos participantes;
- Ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir aprendizagens novas;

- Ser de natureza tal que tenha de ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem; (p. 8)

A fim de implementar adequadamente a metodologia de trabalho de projeto, torna-se relevante compreender o papel que o professor desempenha ao longo desta metodologia pedagógica.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa a palavra professor e educador significam “o que se dedica a, o que cultiva, o que guia” e “o que cria, nutre, pedagogo”, respetivamente. O professor assume um papel de facilitador e orientador do trabalho desenvolvido pelos alunos, permitindo a exploração de saberes e competências por parte de cada aluno (Cipolla, 2012).

Para Dewey (1916), na metodologia de trabalho de projeto, o professor assume-se como um facilitador da aprendizagem, estimulando em cada aluno a curiosidade e o interesse, a fim de promover o pensamento e a reflexão crítica.

Nestes contextos, é crucial que o professor crie um ambiente de aprendizagem saudável, onde os alunos se sintam respeitados, seguros e disponíveis para explorar, experimentar, para colaborar uns com os outros e, lembrando Senge (2006), para errar, dado que, se alguém quer aprender, deve estar preparado para errar.

Para além de um facilitador da aprendizagem, para Kilpatrick (1918), o professor deve ser alguém que guia o caminho, acompanhando, orientando e dando suporte no desenvolvimento do projeto, nomeadamente, na definição dos objetivos, no planeamento e na avaliação do projeto. O autor considera também fundamental que exista um *feedback* contínuo de maneira que, em conjunto com os alunos, possam refletir sobre as experiências de aprendizagem.

No início da realização de cada atividade é importante que os professores sejam capazes de clarificar os alunos pois “o grau de compreensão em relação aos objetivos de aprendizagem constitui um preditor do sucesso ou insucesso dos alunos” (Machado, 2020, p. 4).

Sendo a metodologia de trabalho de projeto “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planejado e organizado de comum acordo” (Castro & Ricardo, 2001, p. 8), torna-se imprescindível que, durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, o professor se assuma como um coordenador, tutor, ouvinte e facilitador, como já anteriormente foi referido (Mateus, 1995).

2.2.1. Etapas do trabalho de projeto

O trabalho de projeto implica uma planificação cuidada e rigorosa, uma vez que facilita e orienta o trabalho dos professores no processo de ensino-aprendizagem-avaliação em função dos objetivos traçados (Cosme et al., 2020).

São diversos os autores que apresentam as etapas necessários para a realização da metodologia do trabalho de projeto. Vasconcelos et al. (2012, p. 14-17) definiu 4 fases necessárias para a implementação desta metodologia:

1. Definição do problema, formula-se o problema as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14);

2. Planificação e desenvolvimento do trabalho, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas, (...). Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (p. 15);

3. Execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (p. 16);

4. Divulgação/Avaliação, esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...). Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. (...) Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados (p. 17).

Segundo Dewey (1916) e, apresentada por Cosme et al., (2021), a metodologia de projeto segue cinco etapas:

1. Definição ou seleção do problema, através da criação de um ambiente favorável à partilha e ao debate.

2. Exploração dos saberes prévios dos alunos, acerca do problema e formulação de problemas parcelares, numa relação direta com a etapa anterior, debatendo-se em torno do que já se sabe sobre o assunto e do modo como podemos orientar a ação para o desenvolvimento do projeto.

3. Preparação e planeamento do trabalho, em que se divide os alunos em grupos, de acordo com os seus interesses e se constroem planos de trabalho, guiões e/ou rubricas que possam orientar todos os envolvidos ao longo do processo de aprendizagem.

4. Monitorização do projeto, apoiada por processos de auto e heteroavaliação, em que se leva os alunos a refletirem sobre o processo, as aprendizagens já realizadas e a própria dinâmica de cada grupo.

5. Avaliação do projeto, onde os alunos têm oportunidade de partilhar e debater sobre o processo, mas também de apresentar os resultados do seu trabalho. Espera-se que, neste momento, os alunos também reflitam sobre o desenvolvimento de todo o projeto de modo a melhorarem o seu desempenho em tarefas futuras. (p. 139)

O *Creative Lab Project* (Projeto de Laboratório de Aula Criativa), Novigado project (2021, p. 32-33), desenvolveu a Roda *Project Based Learning* e à semelhança de Lima (2017, p. 135), apresentou sete etapas para a execução de um trabalho de projeto estruturado e eficiente:

1. Sonhar: definição do tema a trabalhar, formação dos grupos de trabalho e *brainstorm* de ideias iniciais para o projeto (Lima, 2017). Esta etapa é particularmente importante, uma vez que fornece aos alunos tempo para sonharem com todas as possíveis escolhas, autorregular-se e assumirem o projeto. Nesta fase, devem questionar-se sobre “Que objeto irei escolher? Porque é que é importante para mim?” Novigado project (2021, p. 33);

2. Explorar: exploração de recursos variados e momentos de aprendizagem com o professor ou online (Lima, 2017). Os alunos, com a ajuda do professor, devem tentar responder às seguintes questões: “Que perguntas posso fazer? Como encontro as respostas? “Grande questão” e pesquisa” Novigado project (2021, p. 33).

3. Planear (Map)/Definir: discussão, definição de estratégias e de produtos a criar e elaboração de mapas de conceitos com o plano de trabalho e todos os aspetos a considerar – equipa, funções dos elementos, materiais e recursos a utilizar, ferramentas disponíveis, etc (Lima, 2017). Novigado project (2021) considera esta etapa um pouco mais exigente, uma vez que exige aos alunos a identificação e seleção da informação relevante, bem como, a organização da mesma, pelo que deve tentar responder-se às seguintes questões: “O que descobri? Como entender o seu significado? O que é útil/fiável?” Novigado project (2021, p. 33).

4. Fazer: processo de criação de um produto final à escolha dos alunos (Lima, 2017). Os alunos, em conjunto com o professor, devem questionar-se sobre “O que irei fazer para partilhar as minhas conclusões?” Novigado project (2021, p.33).

5. Perguntar: submissão de um protótipo do trabalho final à avaliação de um especialista, que pode ser o professor ou alguém com conhecimento especializado na área em que se desenvolve o trabalho (Lima, 2017). No entanto, Novigado projeto (2021), considera que esta apresentação poderá ser próprios colegas, a fim de receberem feedback e desenvolverem competências chaves para uma aprendizagem ativa, permitindo que os alunos reflitam sobre o seu próprio trabalho e sobre o dos outros, tendo a oportunidade de, posteriormente, melhorarem o produto final. Tem como perguntas orientadoras as seguintes: “O que é que as pessoas vão pensar do meu protótipo? Como posso melhorá-lo? Que críticas posso fazer aos outros?” Novigado project (2021, p. 33).

6. Refazer: com base no feedback dados pelo especialista, após a sua reflexão, os alunos devem melhorar o protótipo para finalização do produto (Lima, 2017), devem questionar-se com o seguinte: “Consigo fazer um produto de alta qualidade para apresentar as minhas conclusões? Novigado project (2021, p. 33).

7. Mostrar: apresentação do produto final à turma (Lima, 2017). Uma das competências a desenvolver nesta etapa é a comunicação e, por vezes, pode tornar-se um verdadeiro desafio para os alunos. Deverão assim questionar-se com: “Consigo articular as minhas conclusões com um público na vida real?” Novigado project (2021, p. 33).

Novigado project (2021, p. 34) apresentou ainda as funções que alunos e os professores deverão desempenhar na implementação de cada fase da metodologia de trabalho de projeto. De seguida, apresentam-se essas funções:

Tabela 1 - Funções do aluno e do professor na MTP

Função do aluno	Função do professor
<ul style="list-style-type: none"> • Sonhar: criativo, responsabiliza-se pelo projeto da aula, autorregulado, procura o compromisso; • Explorar: académicos, investigadores; • Definir: gestores de projeto, decisores, organizadores; • Fazer: criadores, solucionadores de problemas com criatividade; • Perguntar: avaliadores, críticos, • Comunicadores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonhar: criador, fonte de inspiração, tutor, consultor; • Explorar: orientador, recurso; • Definir: ajudante, presta apoio; • Fazer: apoio técnico, ajudar a turma a identificar alunos-recurso, facilitar a colaboração e o apoio entre grupos, referência para os objetivos do projeto (tarefas e objetivos de aprendizagem). • Perguntar: criador do espaço e do cenário, mediador de comunicação, crítico;

<ul style="list-style-type: none"> • Refazer: ouvir, considerar propostas, ser persistente; • Mostrar: oradores, comunicadores, “vendedores” do seu produto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refazer: tutor, responsável pelo calendário; • Mostrar: apresentador, participante, avaliador.
--	---

Fonte: Retirado de Novigado project (2021, p.34)

2.2.2. Contributo da metodologia de trabalho de projeto no processo de aprendizagem

Dewey (1916), em *Democracy and Education*, expõe que a sala de aula deve ser o reflexo da sociedade como um todo e um laboratório para a aprendizagem da vida real e, neste sentido, refere que os professores desempenham um papel fundamental na motivação dos alunos e são os principais impulsionadores da “criação de um ambiente de aprendizagem caracterizado por procedimentos democráticos e por processos científicos” (Arends, 2008).

Ao longo dos anos, observou-se à criação e implementação de novas e diversificadas metodologias de ensino-aprendizagem, que permitiram ao aluno assumir um papel ativo na sua aprendizagem e no seu percurso educativo. Estas novas conceções, inseridas em diferentes tipologias de espaços de aprendizagem, a fim de responderem às inúmeras e variadas necessidades dos alunos e às necessidades de um mundo em constante mudança, compreendem três estilos principais de aprendizagem (Novigado project, 2021):

i. Aprender através da reflexão, sendo esta de cariz individual, pelo que exige um espaço adequado e profícuo para a aprendizagem;

ii. Aprender fazendo, baseado nas ideias de Piaget, destaca-se pelo estímulo e incentivo ao envolvimento ativo dos alunos e às tarefas por eles realizadas que, consequentemente, poderão ser positivas nas suas aprendizagens. Este estilo permitiu o reforço sobre o método da aprendizagem baseada em projetos;

iii. Aprender através da conversação, baseado na teoria construtivista social de Vygotsky, exige ambientes que facilitem a interação entre os alunos. (p. 7-8).

Pensar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação com base na metodologia de trabalho de projeto, segundo Kilpatrick (1918), permite ao ensino formar e educar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para

serem facilmente ludibriados, (...) rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (p.28), numa sociedade em constante transformação.

O relatório da UNESCO "Educação: Um tesouro a descobrir" (Delors et al., 1996) reforça essa visão, destacando que a educação deve se basear em quatro pilares: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**, promovendo uma formação integral dos indivíduos.

Freire (1996) também aborda essa questão ao enfatizar que a educação deve promover a consciência crítica dos indivíduos, capacitando-os a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Delors et al. (1996) relembra-nos que “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 5).

O caminho percorrido ao longo do processo de aprendizagem por projeto, pressupõe que no cerne da decisão o principal responsável seja o aluno, o grupo e/ou a turma envolvida, ou seja, o aluno, o grupo e/ou a turma demonstra-se responsável pela escolha do tema do projeto, bem como pela sua gestão e desenvolvimento, definindo assim o planejamento necessário para a concretização do projeto (Xarepe, 2021). Estas funções envolvem os alunos nos processos de construção das suas aprendizagens (Leite 2012), implicam-nos na sua capacidade de autonomia intelectual, levando-os a questionar-se sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se baseiam no modelo “ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas” (Carvalho & Diogo, 2014, p. 224).

A metodologia do trabalho de projeto, para além de incentivar a prática de reflexão e tentativa de resolução de problemas sociais e interpessoais (Arends, 2008), constitui-se também “como uma oportunidade para suscitar aprendizagens pelos alunos, o que implica um trabalho assente na cooperação” (Cosme et al., 2021, pág. 138).

O incentivo a uma aprendizagem cooperativa, permite que os “alunos sejam encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum” (Arends, 2008, p.345) e, por sua vez, sejam estimulados a criar um ambiente organizado e favorável, assente na partilha e nos princípios de colaboração, a fim de concretizarem, em conjunto, o objetivo proposto (Cosme et al., 2020, p. 71).

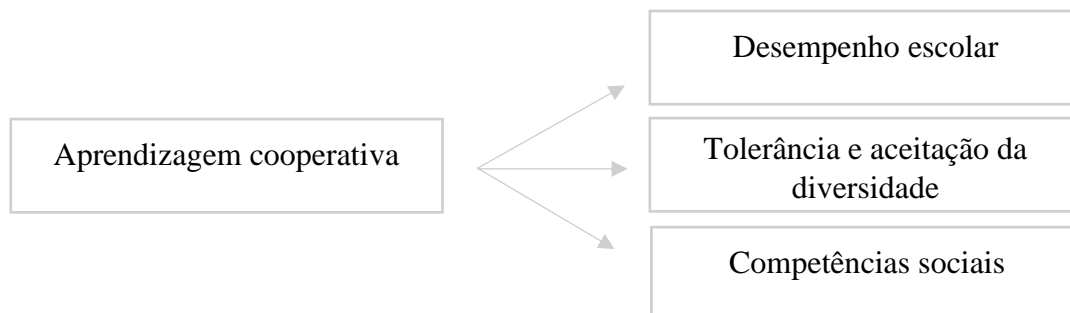


Figura 1 - Resultados do aluno na aprendizagem cooperativa
Fonte: Arends (2008, p. 345)

A aprendizagem cooperativa incentivada através da metodologia do trabalho de projeto, tal como mostra a Figura 1, demonstra três importantes objetivos educativos e formação dos alunos: “O desempenho escolar, a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais” (Arends, 2008, p. 345).

Adicionalmente e, para além do mencionado anteriormente, Lima (2017) refere que um dos principais desafios encontrados pelos pais e professores se impõem com o estímulo à criatividade e, deste modo, o trabalho de projeto permite o desenvolvimento da criatividade através de “atividades centradas na descoberta, pesquisa e na procura de respostas para o mundo real” (p. 112).

De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, são múltiplas as competências que o aluno deve apresentar à saída do ensino obrigatório e, as mesmas podem ser adquiridas em diferentes áreas curriculares com diferentes metodologias. Neste sentido, “com o contributo de diferentes disciplinas, numa abordagem interdisciplinar do conhecimento” (Cosme et al., 2020, p. 73), o trabalho de projeto potencia concretização do PASEO.

Em suma, Pacheco et al., (2018) partilham que, através desta metodologia “pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se e constrói-se” (p. 1). Cosme et al., (2020) referem os benefícios que metodologia do trabalho de projeto traz à aprendizagem dos alunos:

- Máximo aproveitamento dos talentos de cada um;
- Criatividade ao serviço do projeto; maior motivação e implicação nas tarefas a executar/objetivos a atingir;
- Descentralização do poder, resultando numa maior responsabilização no processo de aprendizagem;
- Maior produtividade (pela relação dos diferentes saberes e/ou domínios) (p. 73).

Face ao exposto, para Pacheco (2020) a metodologia de trabalho de projeto concretiza os 5 princípios gerais da aprendizagem: aprendizagem significativa, integradora, diversificada, ativa e socializadora.

2.3. A influência da Metodologia de Trabalho de Projeto no envolvimento dos alunos

Relembrando o referido anteriormente, o envolvimento apresenta três grandes dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva. A afetiva ou emocional, foca-se nas ligações afetivas e emocionais do aluno no ambiente escolar e com os demais agentes da comunidade escolar, por exemplo, o interesse, gosto e satisfação dos alunos pelo meio; a comportamental na sua participação nas atividades escolares; a cognitiva no investimento intelectual nas tarefas (Fredricks et al., 2004).

Por outro lado, a metodologia de trabalho de projeto exige que os alunos assumam um papel ativo e construtivista da sua própria aprendizagem (Blumenfeld et al., 1991), através da construção e desenvolvimento de projetos que contribuam para a resolução de um problema ou desafio. Para além da sua versatilidade e adaptabilidade, esta metodologia estimula a colaboração entre os demais participantes (alunos, professores, escola, encarregados de educação, etc.), e, simultaneamente, incentiva o desenvolvimento de competências como a autonomia, comunicação e o pensamento crítico dos alunos.

Torna-se assim possível a criação de pontes entre este metaconstruto tridimensional e a metodologia de trabalho de projeto.

No que ao envolvimento afetivo diz respeito, estão associadas as reações afetivas dos alunos e é evidenciado pelo interesse, gosto e satisfação dos alunos nas atividades. A possibilidade de adquirir as aprendizagens através da criação de projetos que refletem os interesses e vontades dos alunos, contribui significativamente para esta dimensão do envolvimento, uma vez que existe uma motivação intrínseca motivada pela própria escolha do aluno.

O envolvimento comportamental é evidenciado pela participação dos alunos nas atividades escolares e, como tal, a MTP estimula esse comportamento, uma vez que implica os alunos na concretização dos projetos, responsabilizando-os pelas tarefas a desenvolver e, conseqüentemente, pelas suas aprendizagens (Thomas, 2000).

A metodologia de trabalho de projeto incentiva igualmente o envolvimento cognitivo, uma vez que estimula o pensamento crítico dos alunos através da resolução de problemas e desafios que os mesmos observam no seu dia a dia. Permite que os alunos analisem, sintetizem, apliquem e relacionem os diversos conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso escolar (Blumenfeld et al., 1991).

3. CAPÍTULO III – Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

3.1.Contexto da prática letiva

A implementação da PES, estava inicialmente prevista para decorrer durante o mês de janeiro e início do mês de fevereiro de 2024. No entanto, face ao contexto e organização da escola cooperante, a mesma terminou no dia 4 de junho de 2024, com a apresentação final aos alunos do 10º ano de Economia A.

Assim sendo, foram realizados 26 tempos letivos, ao longo do ano letivo 2023/2024, nomeadamente, no 2º período, terminando no 3º período, com a turma de 11º ano de Economia A, do ensino regular no Colégio do Sagrado Coração de Maria, em Lisboa.

A temática abordada nesta PES incidiu sobre a Unidade 11: A intervenção do Estado na Economia.

3.2.Freguesia de Arroios

O CSCM, situa-se no concelho de Lisboa, especificamente, na Freguesia de Arroios. Esta freguesia, localizada no centro de Lisboa, faz fronteira com as freguesias de Anjos, Penha de França, São Vicente, Santo António e Areeiro.

Arroios é uma freguesia com uma área de 2,13 km² e uma das freguesias mais densamente povoadas em Portugal. De acordo com a junta de freguesia de Arroios, a população residente nesta freguesia é de, aproximadamente, 40 mil pessoas, sendo que existem cerca de 92 nacionalidades. É conhecida por ser um lugar dinâmico e culturalmente e socialmente diverso.

De acordo com o INE (2022), Arroios destaca-se ainda por ser uma das freguesias em Lisboa, com maior nível de escolaridade, contando com, aproximadamente 40% da população residente com ensino superior. Ainda sobre a educação, integram esta freguesia “dezenas de instituições educativas particulares, desde jardins de infância a colégios e escolas profissionais, assim como instituições de

ensino universitário” (Educação e ensino – freguesia de Arroios, 2022). Relativamente ao ensino público, a freguesia de arroios tutela diretamente dois agrupamentos de escola e ainda uma escola secundária não agrupada.

3.3.Caracterização do Colégio do Sagrado Coração de Maria

O CSCM, situado em Lisboa e fundado em 1941, é um colégio particular católico e uma das obras do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria (IRSCM). O instituto, fundado pelo Pe. Jean Gailhac e Mère Saint Jean, em Béziers, França, a 24 de fevereiro de 1849, assumiu a missão de “Conhecer a Deus e torná-lo conhecido, amar a Deus e fazê-lo amado, proclamar que Jesus Cristo veio para que todos tenham vida” (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2013).

No ano da sua abertura, o CSCM acolhia apenas crianças e jovens do sexo feminino, em regime de internato e externato. Abriu com 40 alunas e, dois anos mais tarde, após um grande crescimento, obteve autorização para receber 660 alunas. Ao longo dos anos, assistiu-se a um aumento do número de alunas inscritas e, as mudanças trazidas pela revolução de 25 de abril de 1974, permitiram a “admissão de alunos do sexo masculino, a abolição da obrigatoriedade do uso de uniforme e o fim do regime de internato” (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2013, p.168).

O CSCM, alinhado com o IRSCM, partilha valores de uma educação integral, baseada na inclusão de todos, na excelência e na solidariedade, cuidando da casa comum como um todo e promovendo a descoberta da vocação pessoal (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2023a).

Ao longo dos tempos, o colégio demonstrou sempre atenção em responder às necessidades da comunidade escolar e, no início da década 2000 iniciou com uma grande mudança de estruturas, sendo que, atualmente, dispõe de salas de laboratório e de artes, espaços físicos para a prática desportiva, auditórios, salas de multimédia, entre outros (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2013).

Com o objetivo de estabelecer um contacto mais próximo entre os Encarregados de Educação e o colégio e com o espírito de criação de uma família

alargada, em 1965, nasceu a Associação de Pais (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2013). Desde então, cabe à associação a dinamização de diferentes atividades, como por exemplo, a festa das famílias, o chá de Natal, a troca de fardas através da entrega de alimentos, etc.

No que diz respeito à população de alunos, no presente ano letivo de 2023/2024, o colégio acolhe 1458 alunos, sendo que 194 frequentam a educação pré-escolar, crianças dos 3 aos 6 anos, 341 alunos do 1º ciclo, do 2º ciclo 222 alunos, 360 alunos frequentam o 3º ciclo e, por último, o ensino secundário conta com 341 alunos, dos cursos Científicos – Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais). Para além da oferta educativa referida, o CSCM dispõe de duas áreas curriculares para a valorização do currículo, Voluntariado e Empreendedorismo e ainda de diversas atividades extracurriculares para enriquecimento curricular.

Inspirado pelo cuidado da casa comum, o CSCM concebeu diversas atividades para os diferentes ciclos de ensino. O “SAGRADO MUN”, uma atividade que simula uma Assembleia das Nações Unidas e que se divide em três Comités (Segurança, Direitos Humanos e Económico–Social), tem como objetivo “construir uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”, através do debate e da defesa de posições políticas e ideológicas de cada país, respeitando sempre um Código de Conduta formal, quanto aos procedimentos, vestuário e linguagem (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2023b).

Relativamente aos colaboradores pertencentes à entidade, o colégio conta com uma totalidade de 220 colaboradores, sendo 122 docentes, 6 do serviço de psicologia e 92 não docentes.

No passado ano letivo, o Colégio do Sagrado Coração de Maria celebra o ano de Jean Gailhac, pelo 220º aniversário do seu nascimento, e apresenta como tema do ano “Escuta com o coração, cuida da vida com esperança” (Colégio do Sagrado Coração de Maria, 2023c). No seguimento da temática anterior, o tema escolhido para o presente ano letivo foi “Escutaste com o coração, cuida da vida com esperança”.

Importa referir que os dados relativos ao ano letivo 2023/2024 foram obtidos através de entrevistas informais com colaboradores da instituição e respetiva direção.

3.4.A turma cooperante

A turma cooperante corresponde a uma turma de 11º ano, do ensino regular, da área de Ciências Socioeconómicas, contando com um total de 20 alunos, apresentado, uma média de idades de 16 anos. De acordo com as informações fornecidas pela professora cooperante, a nacionalidade dos alunos apresentada é a portuguesa e a figura do Encarregado de Educação é, maioritariamente, desempenhada pela mãe.

Ainda de acordo com as informações obtidas, todos os alunos da turma frequentam a disciplina opcional de História-B e todos se encontram com excelentes níveis de assiduidade.

Já no contexto da Ação Social Escola, nenhum aluno beneficia de apoios sociais o que indica homogeneidade sob o ponto de vista socioeconómico.

No campo comportamental e atitudinal, e decorrente das observações realizadas e das interações tidas com a turma, podemos caracterizá-la, de uma forma geral, como participativa, questionadora, interessada e motivada, verificando-se a existência pontual de alguma desconcentração por parte de 2 alunos.

3.5.A disciplina de Economia A

A disciplina de Economia A é uma disciplina bianual, “íntegra a componente de formação específica do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas”, podendo ser escolhida por alunos que “frequentem outras ofertas educativas e formativas” (DGE, 2018, p.1). A disciplina inicia-se no 10º ano de escolaridade e estende-se até ao 11º ano de escolaridade.

As Aprendizagens Essenciais da disciplina de Economia A tem “por base o programa em vigor, identificando os conhecimentos, capacidades e atitudes que se

pretendem atingir com a aprendizagem da Economia no ensino secundário”, tendo em atenção o cumprimento dos seguintes objetivos:

Identificação das aprendizagens essenciais no domínio da Economia face às áreas de competências previstas no PASEO; Proporcionar aos alunos instrumentos que lhes permitam compreender e refletir sobre a organização económica das sociedades contemporâneas, num mundo cada vez mais globalizado (DGE, 2018, p.1 e 2).

Quanto aos conteúdos do 10º ano de escolaridade, o Ministério da Educação define a importância da

clarificação do objeto de estudo da Ciência Económica; os fenómenos económicos; a aquisição dos conceitos e instrumentos que permitam compreender a atividade económica, ou seja, propõe-se o estudo do consumo, da produção de bens e de serviços, dos mercados, do processo de formação dos preços (moeda e inflação), da distribuição dos rendimentos e da utilização dos rendimentos (DGE, 2018, p. 2).

Já o programa do 11º ano, tendo em consideração que Portugal é um país membro da União Europeia e da Área do Euro procedeu-se à atualização dos conteúdos e, por este motivo as temáticas abordadas são as seguintes:

a Contabilização da atividade económica, de acordo com o Regulamento (UE) N.º 549/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho de 21 de maio de 2013; a Contabilização das relações económicas de um país com o resto do mundo, de acordo com as Estatísticas da Balança de Pagamentos e da Posição de Investimento Internacional, notas metodológicas, Suplemento ao Boletim Estatístico 2015, Banco de Portugal; Os conteúdos relativos à União Europeia e à Área Euro, pois a crise económica e as constantes mutações têm alterado os desafios que se colocam ao projeto europeu (DGE, 2018, p. 2 e 3).

4. CAPÍTULO IV - Prática Supervisionada

*“No man is an island, entire of itself.
Every man is a piece of the continent a part of the main.”*

John Donne

4.1. Identificação e Objetivos da Unidade Didática

Antonioni, P. e Flynn, S. (2011), no seu livro “Economia para Totós”, referiram que “a economia é a ciência que estuda a forma como os indivíduos e as sociedades tomam decisões que permitem tirar o máximo proveito dos seus recursos limitados”. Nial Kishtainy (2017), no seu livro “Uma breve história da Economia”, explica que a economia tenta responder a questões como a que se segue: “Porque é que a Grã-Bretanha tem os edifícios, os livros e os professores necessários para educar as suas crianças e o Burkina Faso não tem?” (p. 10).

Recorrendo esta questão e a outras tantas, tão ou mais difíceis de obter uma resposta, e à necessidade de garantirmos o bem-estar de todos os seres vivos, a disciplina de Economia, inserida em diferentes cursos do ensino secundário, torna-se deveras relevante para aprendizagem dos nossos alunos.

Assim, em dois anos, a disciplina de Economia A, aborda conceitos como a distribuição dos bens e serviços, a distribuição, redistribuição e utilização dos rendimentos, as relações entre os agentes económicos, a contabilidade nacional, o papel do estado na economia e a relação com o exterior, estando especialmente focada no contexto da união europeia.

Recordo-me de uma professora na faculdade de economia ter questionado a turma sobre o que entendiam por economia. Não me recordo de forma alguma da minha resposta, mas recordo-me das longas respostas dos meus colegas (todos um pouco mais velhos do que eu), e da curta resposta da professora, que tinha respondido que, para ela, a economia seriam as pessoas. Recordo-me daquela resposta regularmente e foi dos primeiros pensamentos que surgiram na minha mente quando fui confrontada com a necessidade de escolher uma unidade didática a desenvolver na PES. Sabendo que, cada aluno é e faz parte da economia e a economia faz também

parte dele, como é desafiado então o professor a explorar e a dinamizar aulas de forma apelativa e interessante, inserindo os conteúdos definidos para a disciplina de Economia A? Como poderá o professor desenvolver o “bichinho” da curiosidade de cada aluno?

O meu querido avô sempre fez questão de contar aos netos, as histórias que viveu ao longo dos seus anos de envolvimento ativo na comunidade. Talvez seja por este motivo que eu tenha desenvolvido um gosto especial e interesse pela vida política, nomeadamente, na entrega e no serviço ao outro, contribuindo assim para uma melhor comunidade. Face a estas vivências, considereei que talvez fosse interessante escolher a unidade 11 – A Intervenção do Estado na Economia. Assim sendo, a PES que suporta o presente relatório desenvolveu-se durante a lecionação desta unidade. De acordo com as AE do 11º ano da disciplina de Economia A, a unidade apresenta os seguintes objetivos de aprendizagem (Educação, D.-G. d., 2018):

- Caracterizar a estrutura do setor público em Portugal (Setor Público Administrativo e Setor Público Empresarial);
- Justificar a intervenção do Estado na atividade económica (promover a eficiência, a estabilidade e a equidade);
- Explicitar os instrumentos de intervenção do Estado na esfera económica e social (planeamento e políticas económicas e sociais);
- Apresentar o conceito de Orçamento do Estado;
- Distinguir receitas públicas de despesas públicas (correntes e de capital) e apresentar exemplos de receitas e de despesas públicas;
- Calcular e classificar os saldos orçamentais (corrente, de capital, global e primário) e explicitar a evolução desses saldos, em Portugal, em percentagem do PIB;
- Explicar da importância do Orçamento do Estado como instrumento de intervenção económica e social;
- Dar exemplos de políticas económicas do Estado (políticas fiscal, orçamental, monetária e de preços), identificando os seus objetivos e instrumentos;
- Dar exemplos de políticas sociais do Estado (combate ao desemprego e de redistribuição dos rendimentos), identificando algumas das suas medidas. (p. 10 – 11)

4.2. Calendarização das aulas lecionadas

Tabela 2 - Calendarização das aulas lecionadas

Aulas	Datas	Sumário
1	5 de janeiro	Atividade: Análise de uma notícia; Iniciação ao Orçamento do Estado.
2	8 de janeiro	O Orçamento do Estado – Uma viagem ao Orçamento.
3	9 de janeiro	Correção dos exercícios realizados na aula anterior; Realização de exercícios.
4		
5	10 de janeiro	Correção dos exercícios realizados na aula anterior; Saldo Orçamental e Dívida Pública.
6		
7	12 de janeiro	Realização de exercícios de exames nacionais.
8	16 de janeiro	Apresentação do Guião do Trabalho de Projeto; Realização do trabalho de projeto – Fase II – Etapa 1.
9		
10	17 de janeiro	Realização do trabalho de projeto – Fase II – Etapa 1.
11		
12	23 de janeiro	Preenchimento do questionário de autorregulação das aprendizagens; Apresentações da Fase II – Etapa 1 do trabalho de projeto.
13		
14		
15	29 de janeiro	Realização do trabalho de projeto – Fase II – Etapa 2 e 3 do trabalho de projeto.
16	30 de janeiro a 7 de fevereiro	Realização do trabalho de projeto – Fase II – Etapa 2 e 3 do trabalho de projeto; Preenchimento do questionário de autorregulação das aprendizagens.
23		
24	19 de março	Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos à turma.
25		
26	4 de junho	Divulgação dos projetos ao 10º ano de escolaridade; Avaliação do projeto.

Fonte: Elaboração própria

4.3. Planos de aula

Com base na literatura científica estudada até ao momento, para a PES, nomeadamente na implementação da metodologia de trabalho de projeto, defini os seguintes objetivos de aprendizagem a desenvolver durante as aulas dedicadas ao projeto:

- Contribuir para uma melhor perceção dos alunos sobre a intervenção do estado na economia portuguesa, através do estudo das políticas económicas e sociais, propostas pelos diferentes partidos políticos em Portugal;
- Os alunos devem ser capazes de dar exemplos de políticas económicas e sociais do Estado, identificando os seus objetivos de instrumentos e medidas;
- Dar autenticidade e significado às aprendizagens sobre a intervenção do Estado na economia, face à conjuntura atual em Portugal;
- Fomentar o gosto pela aplicação de conceitos e aprofundamento de conhecimentos;
- Promover a prática investigativa, selecionando e analisando a informação recolhida, por forma a fomentar a reflexão crítica dos alunos;
- Incentivar o contacto com a comunidade escolar;
- Organizar o trabalho de projeto alinhado com as áreas de competências definidas no PASEO;
- Contribuir para um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Para que estes objetivos fossem cumpridos, elaborei inicialmente um plano para o desenvolvimento do projeto, que se segue esquematizado abaixo:

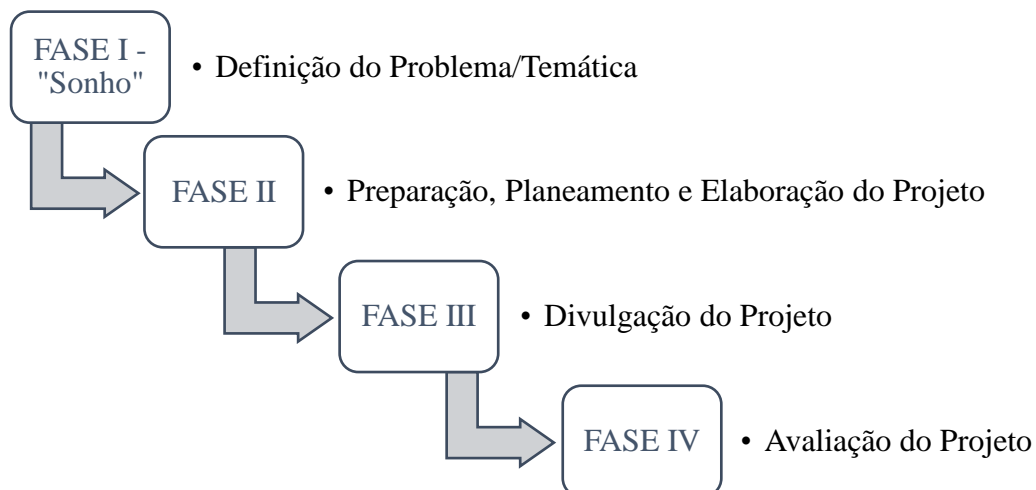


Figura 2 - Fases de desenvolvimento do projeto

Fonte: Elaboração própria

Este plano, dividido por diferentes fases, foi criado a partir das conclusões dos autores descritos no capítulo 2, nomeadamente, no ponto 2.2.1 e a partir do contexto escolar vivido e necessidades dos alunos. Assim, face às condicionantes que uma prática supervisionada exige, optei por seleccionar estas 4 fases.

A FASE I, dedicada ao “Sonho”, pretendeu ser o momento de escuta das ideias e perspectivas dos alunos acerca da aquisição das suas aprendizagens, a fim de definir o problema/temática e/ou desafio que os alunos pretendiam abraçar para a Unidade 11 da disciplina de Economia A. Esta fase exige tempo para escutar, para sonhar e para partilhar. Como tal, planeei dedicar a esta fase uma aula de 50 minutos.

A Fase II, dedicada à “Preparação, planeamento e elaboração do projeto”, dividiu-se em 3 etapas, que se encontra esquematizadas de seguida. Esta fase exigia tempo para “conhecer e pensar”, através da investigação, partilha, compreensão e análise dos resultados obtidos. Como tal, reservou-se o espaço da biblioteca para o efeito, bem como planeei cerca de 12 tempos de 50 minutos para a concretização dos objetivos.

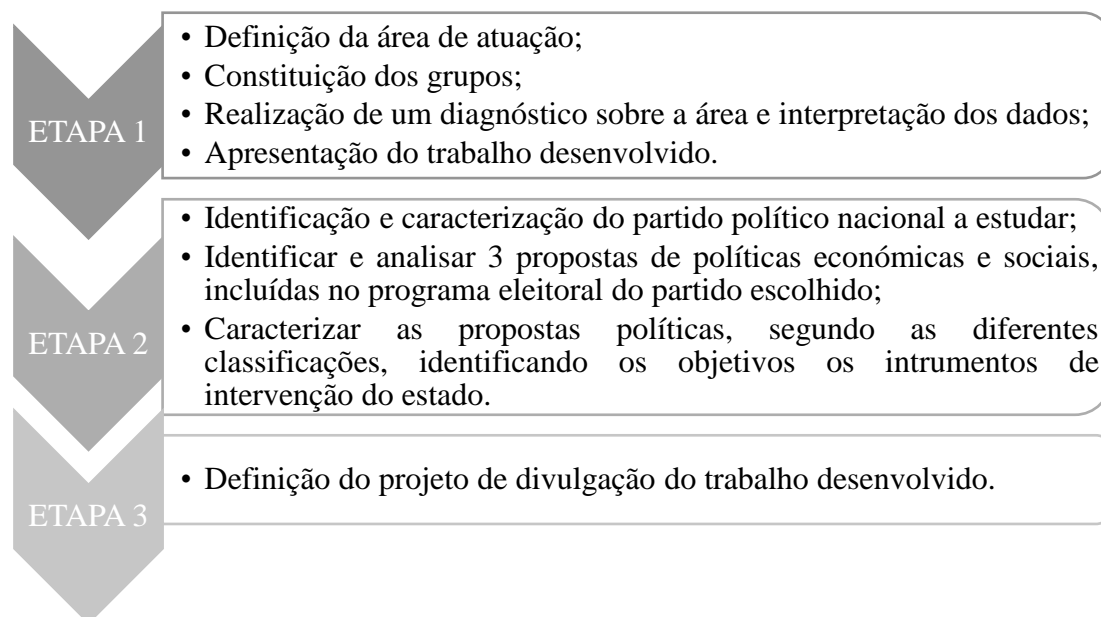


Figura 3 - Etapas da Fase II do projeto

Fonte: Elaboração própria

A Fase III, dedicada à “Divulgação do projeto”, isto é, seria o momento dedicado à partilha do conhecimento e das aprendizagens adquiridas pelos alunos à comunidade escolar. O tempo dedicado à partilha dos projetos iria depender das escolhas que os grupos de trabalho tomassem face ao público-alvo e tipo de divulgação.

A Fase IV, pretendia ser o momento de avaliação do projeto como um todo. Em conjunto com a turma, em 2 tempos de 50 minutos, este momento seria dedicado à resposta de diferentes questões como por exemplo:

- Que aprendizagens adquiri ao longo deste projeto? Podem ser aprendizagens sobre os conteúdos na disciplina de Economia A ou relativas às competências individuais e sociais.
- Como consideram que o projeto se desenrolou?
- Qual foi o meu papel no grupo?
- Quais as fases que para vocês resultaram e aquelas que poderiam ser melhoradas? Porquê?
- O que poderíamos ter feito de diferente?
- Que aspetos podemos melhorar numa próxima vez?

Estas perguntas seriam respondidas em grupos de trabalho e compartilhadas posteriormente com a turma para uma melhor percepção e entendimento de todos.

O planejamento das aulas foi estruturado de acordo com o contexto que se vivia e sempre em concordância com a professora cooperante.

4.4. Recursos didáticos utilizados

Os recursos didáticos, concebidos para serem facilitadores do processo ensino-aprendizagem (Karling, 1991), são entendidos, como:

objetos ou ferramentas que podem ajudar os alunos a descobrirem ou consolidarem conceitos fundamentais que, ao serem mobilizados no cotidiano das tarefas dos alunos, poderão contribuir para os múltiplos meios de representação de uma ideia, a partir do toque, da manipulação e/ou experimentação (Cosme & Ferreira et al., 2021, p. 97),

tendo assim os seguintes objetivos: facilitar a assimilação e consolidação de conhecimentos; potenciar a memorização; captar a atenção; ativar o sentido dedutivo dos alunos; dinamizar a atividade dos alunos (Karling, 1991).

Para Cosme e Ferreira et al. (2021), “a natureza dos recursos didáticos pode ser muito distinta e, para o mesmo fim, o professor pode ou não utilizar as tecnologias” (p. 103), cabendo assim, a cada professor refletir e decidir sobre qual a melhor metodologia e/ou estratégias que melhor responde às necessidades cada aluno, isto é, que “melhor responde aos desafios da situação que se encontra, a partir da sua análise do currículo e dos objetivos de aprendizagem por ele assumidos no processo reflexivo de planificar” (Cosme & Ferreira et al., 2020, p.64).

Apresento, de seguida, os recursos didáticos elaborados e utilizados na minha prática letiva.

Nas aulas destinadas ao Orçamento do Estado, elaborei um *powerpoint* de suporte às aulas expositivas, recorri a diversas fontes de informação para o esclarecimento de questões, elaborei uma ficha de consolidação com exercícios idênticos aos exames nacionais e complementei esta prática com a seleção de

exercícios de exames nacionais. O manual da disciplina de Economia A adotado pela escola foi também um recurso didático utilizado pela turma para a realização de exercícios.

Para Rodrigues (2019), “a elaboração de um guião dos trabalhos, ou enunciado das tarefas ou atividades a desenvolver são recursos essenciais nas metodologias ativas” (p. 148). O guião do trabalho de projeto permitiu ser o principal recurso orientador do trabalho dos alunos para o projeto que iriam desenvolver. Nele continha todas as fases do projeto: Fase I - Definição do problema; Fase II - Preparação, Planeamento e Elaboração do Projeto, dividia-se em 3 etapas, a primeira focada na compreensão mais profunda da área em estudo de cada grupo, a segunda etapa no conhecimento histórico do partido político e da identificação e análise das políticas económicas e sociais e a etapa três na criação do projeto de divulgação à comunidade escolar; Fase III - Divulgação do Projeto; Fase IV – Avaliação do Projeto que, face às condicionantes, não foi possível concretizar devido à indisponibilidade horária. Realço a importância da realização desta última fase, uma vez que seria o momento em que todos compreendíamos o panorama geral do projeto, desde o seu começo, até ao seu final, bem como os aspetos que correram bem e que contribuíram para a aprendizagem dos alunos e aqueles aspetos que de facto necessitam de ser alterados e/ou melhorados.

Para um melhor suporte ao conhecimento técnico das temáticas escolhidas pelos alunos, recorri a plataformas como a Fundação Francisco Manuel dos Santos para a recolha de recursos para cada grupo, tais como, livros, *podcasts*, entrevistas com diversos especialistas, investigações, etc. Simultaneamente, recorri a base de dados como o Pordata, Banco de Portugal, Instituto Nacional de Estatística, *Worldbank*, *Gapminder* para uma melhor compreensão das temáticas em estudo. A RTP *Play* tornou-se também uma plataforma importante uma vez que reuniam alguns conteúdos e dados relevantes para o projeto.

Estes recursos encontram-se no apêndice 3.

4.5. Planificação e desenvolvimento da Prática Letiva

Imaginei desde cedo implementar a metodologia de trabalho de projeto, com a análise do envolvimento comportamental e afetivo dos alunos, através de um questionário elaborado aos mesmos.

As unidades curriculares de IPP II e IPP III e as atividades nelas desenvolvidas, nomeadamente, as entrevistas aos alunos e professora cooperante, a observação de aulas e o diálogo entre os demais colegas, ajudaram-me a conhecer melhor o contexto escolar vivido pela comunidade escolar, a identificar pontos em comum com a minha visão de escola, a refletir sobre as práticas letivas e as diferentes perspetivas de escola e de aula e, ainda, a observar e a (re)pensar os desafios que a diversidade dos alunos nos trazem.

Durante este longo caminho, fui realizando notas, escritas no diário de campo, que permitiram compreender a minha perspetiva após as aulas lecionadas. Assim, para uma melhor compreensão do desenvolvimento da prática letiva, bem como, para um melhor entendimento da prática e das emoções sentidas e vividas durante a mesma, sugere-se a leitura do diário de campo.

Assim, este ponto dedica-se à descrição da prática letiva que suporta este relatório.

Importa referir que, apesar deste percurso ter sido temporalmente limitado, teve uma duração de 26 tempos letivos de 50 minutos e, que embora a escolha fosse minha, foi de facto muito desafiante gerir todo o contexto profissional e pessoal que vivi. No entanto, esta reflexão será feita mais adiante.

Ao nível das infraestruturas, a escola cooperante detém ótimas condições de acesso à internet e equipamentos informáticos, espaços ao ar livre, que embora sejam limitados, permitem realizar diversas atividades, dois auditórios e uma sala de multimédia que permite a realização e dinamização de diferentes eventos, como conferências, conversas, etc., e ainda uma biblioteca equipada com material informático. A escola cooperante encontra-se, neste momento, a fazer a transição

digital e, como tal, os alunos são, por diversas vezes, estimulados a fazer uso dos equipamentos informáticos, sejam os que a escola possui, como os dos próprios. Face a isto, teríamos as condições ideais para recorrer às fontes de informação na internet sempre que se verificasse essa necessidade.

A fase de preparação da prática letiva tornou-se um verdadeiro desafio. Aplicar a MTP requer um conhecimento prévio da dinâmica da turma e dos alunos a que a ela pertencem, nomeadamente, as suas características, os seus gostos, as suas vontades e motivações e as suas reações face às adversidades. Exige também, entender quais são as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos e como se pode dar autenticidade e significado às aprendizagens sobre a unidade temática abordada. Realço também a necessidade de se conhecer bem a cultura escolar, as dinâmicas relacionais entre colaboradores, alunos, encarregados de educação e famílias, junta de freguesia, etc, as atividades desenvolvidas e a logística inerente a elas.

Face às inúmeras dúvidas que surgiram durante o processo criativo, que se encontra explicado no ponto reflexivo do relatório, iniciou-se este projeto com a 1ª fase – SONHAR, isto é, a definição do problema/temática. Esta fase, exige a escuta ativa pelo professor às ideias dos alunos, portanto, questionei os alunos sobre as suas preferências e sobre o que gostariam de aprender nesta unidade, para que o projeto correspondesse às suas expectativas de aprendizagem, às suas vontades e gostos e, simultaneamente, garantisse a aquisição das AE definidas para a disciplina de Economia A. Nesta fase, embora existisse um conhecimento limitado sobre a temática, os alunos, para além de poderem partilhar sobre que temas gostariam de aprender, poderiam começar a pensar sobre o que queriam fazer, como e para quem. (Lima, 2017).

O “Sonho” decorreu durante a aula de 12 de dezembro e, após esse dia, o tempo de preparação estendeu-se por algumas semanas, uma vez que exigiu pesquisa e investigação de vários conteúdos a serem abordados. No entanto, esta partilha possibilitou a definição da questão de partida do projeto: “Quais são as políticas económicas e sociais que os partidos políticos em Portugal propõem para intervir na economia, na área de atuação escolhida?”. A partir desta questão elaborou-se o guião de trabalho (apêndice 3), onde se definiram mais concretamente, com base na

evidência científica, as quatro fases do projeto: Definição do Problema/Temática; Preparação, Planeamento e Elaboração do Projeto; Divulgação do Projeto; Avaliação do Projeto.

No dia 16 de janeiro, procedeu-se então à apresentação do guião de trabalho do projeto e à formação dos grupos de trabalho. Posteriormente, a turma dirigiu-se para a biblioteca para iniciar os trabalhos.

A FASE II – ETAPA 1 do trabalho para o projeto de divulgação iniciaria então a partir deste dia e tinha uma duração de uma semana, incluindo o trabalho autónomo pós tempo letivo. Assim, os alunos deveriam realizar um diagnóstico, recorrendo a dados estatísticos de fontes fidedignas, apresentando, pelo menos, 5 indicadores e informações que consideravam relevantes; interpretar os dados recolhidos, realizando uma reflexão crítica sobre a informação analisada; apresentar, no dia 23 de janeiro, o trabalho desenvolvido e as respetivas conclusões.

No decurso das apresentações, os alunos apresentaram uma postura, atitude e comportamento adequado, respeitando sempre os demais colegas. No entanto, quanto ao formato do trabalho solicitado nem todos os grupos cumpriram com o solicitado. Ainda assim, relativamente ao conteúdo denotou-se esforço e dedicação por parte de todos os grupos em apresentar indicadores e informações relevantes para o desenvolvimento da temática. Alguns alunos evidenciaram dificuldades na interpretação dos dados, na sua interligação e reflexão sobre os mesmos e, como tal, este aspeto foi tido em consideração para futuras aulas de pesquisa. Durante as apresentações procedeu-se ao *feedback* dos trabalhos desenvolvidos e, sendo este mesmo uma competência central e poderosa para a aprendizagem de cada aluno, o professor deve dominar este processo para que possa garantir um processo de aprendizagem coeso (Machado, 2021). Conclui-se assim que os objetivos de aprendizagem destinados para esta primeira etapa foram, de uma forma geral, cumpridos.

Seguiram-se as Etapas 2 e 3, da Fase II do projeto. Previamente a estas etapas, procedeu-se a uma breve explicação sobre o sistema político em Portugal e da conjuntura atual que se vivia no país. Após esta breve explicação, cada grupo deveria

investigar e conhecer os partidos políticos nacionais e, tendo em conta, a sua temática e os seus interesses, identificariam aquele que pretendiam estudar, caracterizando o mesmo.

Os alunos poderiam recorrer ao guião de trabalho sempre que sentissem necessidade, contudo, por diversas vezes, existiu a necessidade de relembrar alguns alunos da existência do guião de trabalho.

Tendo em consideração as AE de economia, nomeadamente ao que às políticas económicas e sociais diz respeito, cada grupo deveria então identificar e analisar 3 propostas de políticas económicas e sociais, incluídas no programa eleitoral do partido escolhido, para as eleições do dia 10 de março. Da análise das 3 propostas deveria constar: a caracterização das propostas políticas, segundo as diferentes classificações (Orçamental; Fiscal; Monetária; de Preços; de Redistribuição dos Rendimentos; de Combate ao Desemprego; Setorial e ainda: Cíclica/Contracíclica; Expansionista/Contração; Conjuntural/Estrutural) a identificação dos objetivos; a identificação das medidas e instrumentos de intervenção do estado.

Na etapa 3, destinada à definição do projeto de divulgação, os alunos deveriam descrever como pretendiam dinamizar o seu projeto de divulgação, definindo o público-alvo específico e os recursos necessários à implementação da mesma (recursos humanos, materiais e custos de implementação). Quanto ao conteúdo, o projeto deveria incluir as aprendizagens adquiridas até ao momento. O projeto de divulgação poderia consistir na realização dum vídeo/documentário, uma exposição a ser divulgada no colégio, uma revista/jornal, uma entrevista com algum membro do partido e/ou investigador da área de atuação e/ou outra dinâmica de partilha das aprendizagens ao longo deste percurso. As possibilidades do projeto de divulgação seriam ilimitadas (Lima, 2017). Esta fase duraria até ao dia 7 de fevereiro, sendo a entrega do mesmo pela drive partilhada.

Nestas etapas, os objetivos estipulados apenas foram concretizados para 2 grupos, sendo que os restantes não entregaram o projeto de divulgação, ou seja, a Etapa 3.

Antes da apresentação à comunidade escolar, mais concretamente ao público-alvo escolhido, cada grupo deveria apresentar à turma o trabalho desenvolvido até então. Esta mesma apresentação estava prevista acontecer após o dia 7 de fevereiro, no entanto, devido a diversas condicionantes mencionadas no diário de campo, a mesma apenas ocorreu no dia 19 de março. Face às anotações descritas no diário de campo, apresenta-se na tabela 3 um resumo da concretização dos objetivos estipulados para cada etapa da Fase II.

Perante os resultados das anotações descritas no diário de campo e perante todas as condicionantes vividas ao longo da PES, juntamente com a professora cooperante, considerou-se que a fase de divulgação dos projetos, Fase III, deveria ocorrer no 3º período para os alunos do 10º ano de escolaridade, da disciplina de Economia A, do curso de Ciências Socioeconómicas.

Assim, a divulgação dos projetos ocorreu no dia 4 de junho, último dia de aulas para os alunos do 10º ano de escolaridade.

Esta fase pretendia ser o momento de divulgação dos projetos elaborados pelos alunos aos seus colegas de economia de 10º ano. Para tal acontecer, foi utilizada a sala de multimédia para o efeito e os grupos de trabalho foram direcionados para pontos específicos da sala para assim poderem dinamizar as suas atividades. Cada grupo teve então oportunidade de partilhar com os colegas os diferentes temas estudados ao longo da concretização do projeto. Recordo que, para uma melhor compreensão da dinâmica, aconselha-se a leitura do diário de campo.

Tabela 3 - Resumo da concretização dos objetivos estipulados

Grupos	Fase II			Fase III
	ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	
Demografia	Cumpriu com sucesso	Cumpriu parcialmente (não cumpriu com as Aprendizagens Essenciais de Economia A)	Não cumpriu	Apresentação de diferentes medidas da imigração do partido selecionado e relacionaram com medidas opostas. Referiram algumas políticas económicas e

				sociais que seriam impossíveis de implementar devido às regras da União Europeia. Recursos utilizados: Papéis cortados escritos com uma medida. A preparação foi feita na hora anterior à apresentação.
Saúde	Cumpriu com sucesso	Cumpriu com sucesso	Cumpriu com sucesso	Criação de uma sopa de letras. Não existiu nenhuma contextualização do trabalho, apenas foi entregue a sopa de letras criada.
Habitação	Cumpriu com sucesso	Cumpriu com sucesso	Não cumpriu	Questionamento inicial de variáveis relacionadas com a etapa 1 - diagnóstico, que exigiu o movimento e diálogo entre o grupo. Após a contextualização, existiu a apresentação dos dados reais e a análise das 3 propostas de políticas económicas e sociais, definidas pelo partido político escolhido.
Educação	Cumpriu com sucesso	Cumpriu com sucesso	Não cumpriu	Realização de duas atividades, uma relacionada com a etapa 1 - diagnóstico; e outra com a história do partido político. Não existiu menção às políticas económicas e sociais.
Trabalho	Cumpriu com sucesso	Cumpriu com sucesso	Cumpriu com sucesso	Visualização do vídeo elaborado e exposição de ideias por parte de um aluno do grupo. Apenas um aluno interagiu no grupo e apresentou as políticas económicas e sociais do partido estudado.

Pobreza	Cumriu com sucesso	Cumriu parcialmente (não cumriu com as Aprendizagens Essenciais de Economia A)	Não cumriu	Apresentação de diversas medidas relacionadas com a pobreza (em geral e não com o partido político escolhido). Após essa apresentação os alunos de 10º ano foram desafiados a assumir uma tomada de posição (a favor ou contra) sobre as medidas apresentadas. No entanto, demonstraram bastantes lacunas relativamente aos conceitos abordados, sendo por diversas vezes necessário intervir para corrigir os erros.
----------------	--------------------	--	------------	---

Fonte: Elaboração Própria com dados do Diário de Campo



Figura 4 - FASE IV – Apresentação dos projetos aos alunos do 10º ano de escolaridade

Fonte: Elaboração Própria

A Fase IV do projeto pressupunha a avaliação do mesmo. No entanto, devido às condicionantes na organização do calendário escolar a mesma não se realizou. A avaliação do projeto em si é, de facto, uma fase importantíssima do processo de aprendizagem e, como tal, se houvesse algo que pudesse alterar ao dia de hoje, seria a tentativa de garantir que esta fase se concretizava.

No decorrer da prática letiva, o professor, em conjunto com os alunos, é desafiado a pensar, a investigar e a refletir sobre qual o melhor caminho para a concretização do projeto, uma vez que deve estar preparado para a diversidade de ideias que poderão existir, obrigando-o a assumir um papel de adaptabilidade e versátil. Assim, para além desse comportamento, tive o cuidado de assumir, ao longo

de toda o projeto uma postura entusiástica, de escuta, de reforço positivo e orientadora do trabalho desenvolvido por cada grupo.

Embora não exista a possibilidade de substituir esta importantíssima fase do projeto, estes comportamentos possibilitaram uma permanente reflexão individual e com cada grupo de trabalho no decorrer da PES. Ainda assim, no preenchimento do questionário, a última questão prendia-se com a menção de dois aspetos que cada aluno mais gostou e dois aspetos que não gostaram/gostaram menos acerca das aulas dedicadas ao trabalho de projeto. A análise dos dados será abordada no ponto 5.2. do presente relatório.

Apesar do foco da minha prática letiva ter sido a implementação da MTP e a contribuição da mesma para o envolvimento dos alunos, antes do início do projeto, tive a oportunidade de lecionar aulas dedicadas à temática do Orçamento de Estado (OE).

Numa partilha com um colega de mestrado, o mesmo referiu que considerava que a disciplina de Economia A se poderia dividir em “dois tempos, dois propósitos, duas abordagens” (Pina, 2024, p. 80), o tempo para treinar o “Jogo do Certo e do Errado” e o tempo do “Conhecer e Pensar”.

O tempo para treinar o “Jogo do Certo e do Errado” prende-se acima de tudo, saber responder corretamente às questões dos exames nacionais, desmistificando e desconstruindo o “medo” que existe sobre os mesmos, que têm de facto um grande peso na classificação quantitativa dos alunos e, conseqüentemente, na sua entrada para o ensino superior.

O tempo para “Conhecer e Pensar” prende-se com o “envolver os alunos com o conhecimento pelo prazer da descoberta” (Pina, 2024, p. 80), estimulando o seu gosto em aprender.

Assim, as aulas dedicadas à temática do OE foram dedicadas a adquirir as AE relativas a estes conteúdos, recorrendo a aulas expositivas, à dinamização de um *peddypapper* sobre os procedimentos do OE e ainda, à realização de exercícios de

exames nacionais, ou seja, à implementação do “Jogo do Certo e do Errado”. As aulas dedicadas à MTP foram essencialmente dedicadas ao momento do “Conhecer e Pensar”.

5. CAPÍTULO V – Tratamento, Análise de dados e Reflexão sobre a PES

“O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflete.”

Aristóteles

5.1. Reflexão sobre as aulas observadas da professora cooperante

Foram observadas 15 aulas de 50 minutos da professora cooperante da disciplina de Economia A, do 11º ano do curso de Ciências Socioeconómicas, do ensino regular do Colégio do Sagrado Coração de Maria, em Lisboa. A turma dispõe de 7 horas letivas da disciplina de economia e, como tal, os alunos têm a disciplina de economia no seu horário, todos os dias da semana.

Todos os dias, os professores são confrontados com as reações dos diferentes alunos que acompanham ao longo do ano letivo e, como tal, são desafiados a repensar as suas práticas de forma a responder às necessidades de cada aluno. Ser professor implica assim uma característica de constante adaptação, de aprendizagem e de cuidado.

Durante as 14 aulas observadas, foi evidente o contínuo esforço e dedicação por parte da professora cooperante, por forma a cumprir com os objetivos das AE estipulados para os alunos, mantendo sempre a coerência e organização do seu trabalho. Pretendeu manter sempre um ambiente saudável para a aprendizagem, dialogando e encorajando cada aluno a participar através do questionamento, incentivando a partilha das diferentes visões existentes na turma e solicitando o trabalho entre alunos. Para Hillal (1995), existe uma necessidade inicial de integração à turma, por parte do professor, recorrendo e estimulando o diálogo, a partilha e a escuta, a fim de obter uma relação saudável com todos os alunos para que possa existir um ambiente construtivo de aprendizagem, assim a ação da professora está de acordo com o que o autor recomenda.

Embora os alunos tenham a disciplina de Economia A todos os dias da semana, importa realçar a importância da revisão de conteúdos realizada no início da maioria das aulas de Economia A. Este momento permite aos alunos reverem os conteúdos

abordados anteriormente, podendo assim esclarecer algum conceito que não tenha sido bem consolidado.

A professora recorreu quase sempre ao método expositivo, utilizando o *PowerPoint* como recurso. Simultaneamente, o método do questionamento ocorria com naturalidade e fluidez, incentivando assim a participação, como referido anteriormente. Importa realçar que, nos momentos mais expositivos, em que os alunos assumiam um papel passivo, a atenção por parte de alguns alunos era reduzida, no entanto, devido à constante interação professora-alunos, os mesmos eram encorajados a participar. Como foi mencionado no diário de campo, na primeira hora da manhã, os alunos ainda se apresentavam bastante sonolentos e pouco ativos face às atividades desenvolvidas. Durante estas aulas, em que os professores são desafiados a ter uma maior abordagem de incentivo e estímulo para com os alunos, refleti sobre a mais valia que seria para estes alunos puderem viver, nas horas da manhã, atividades dedicadas à criatividade e ação, ao invés de atividades que exijam mais uma escuta ativa do que movimento corporal e/ou mental.

Para além disso, como avaliação formativa, a professora cooperante fez uso à plataforma digital *Plickers*, a fim de acompanhar a aprendizagem de cada aluno. No diário de campo encontra-se explicada, de forma mais pormenorizada, a dinâmica desta plataforma.

Relativamente aos planos de aula, a professora cooperante não realiza os tradicionais planos de aula, uma vez que refere que não tem disponibilidade horária para os fazer. No entanto, pensa e reflete sobre as aulas, estruturando as suas aulas nos seus apontamentos e realiza diversos recursos pedagógicos adaptados à turma.

Sabemos que o professor continua a ser “o recurso mais relevante dentro de uma escola” (Freitas, 2023) e um importante construtor da “Humanidade Comum” (IPAV, 2021).

Rogers (1983) partilhou que “quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante,

então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa”.

Estas aulas, foram para mim, um momento de constante reflexão e, conseqüentemente, de aprendizagem sobre processo educativo, com a necessidade de deter um conhecimento técnico e científico, mas também a importância do afeto entre professor-alunos, uma vez que o mesmo “igualava as diferentes posições dentro de um contexto de ensino-aprendizagem, colocando lado a lado quem está na posição de ensinar e quem está na posição de aprender” (IPAV, 2021, p. 188).

5.2. Análise e Interpretação de dados

A fim de dar suporte às respostas às questões de investigação inicialmente definidas, para além dos dados recolhidos no diário de campo, elaborou-se também um questionário anónimo (apêndice 5) sobre o trabalho de projeto desenvolvido e, o mesmo foi preenchido em formato papel, no final da apresentação dos projetos aos alunos de Economia A, do 10º ano de escolaridade.

Os alunos responderam assinalando com um X a resposta à qual mais se identificaram e partilharam a sua opinião sobre dois aspetos que mais gostaram e que menos gostaram. Assim sendo, procederei de seguida à análise e interpretação dos dados dos 19 questionários obtidos.

Relembrando a questão de investigação 2 e 3 elaboradas para o presente relatório, através do questionário, pretendia-se saber o grau de envolvimento afetivo e comportamental dos alunos de uma forma geral e específica em cada fase do projeto e, nas questões de resposta aberta, identificar os possíveis fatores que contribuíram para o envolvimento dos alunos quando aplicada esta metodologia no contexto que foi aplicada.

Assim, recordando a revisão teórica exposta no capítulo 2 do presente relatório entende-se por envolvimento emocional as reações e sentimentos que os alunos têm face à aprendizagem em geral e à comunidade envolvente (Connell & Wellborn, 1991;

Skinner & Belmont, 1993). As questões 1, 2 e 5 focaram-se na análise geral do envolvimento emocional dos alunos.

A questão 1, figura 5, pretendia-se que os alunos referissem o seu gosto pelas aulas dedicadas à MTP, assim, 63,2% dos alunos partilharam que existiram mais aulas que gostaram do que aquelas que não gostaram e 36,8% responderam que efetivamente não gostaram da maioria das aulas dedicadas à implementação desta metodologia. Perante este saldo positivo de aulas que os alunos gostaram, se focarmos a nossa atenção para o grau de satisfação dos alunos face às aulas dedicadas à MTP, observa-se que 32% dos alunos demonstraram um grau de satisfação elevado, 16% dos alunos um grau de satisfação baixo e a maioria dos alunos, 53%, revelaram um grau de satisfação razoável.

Relativamente à satisfação dos alunos em cada fase do projeto, observa-se uma maior satisfação na fase I e na fase IV, ou seja, dos 19 alunos que responderam ao questionário 8 sentiram-se satisfeitos com as fases acima identificadas. Assim, entende-se que, possivelmente, as atividades mais interativas poderão ser um fator que incentiva um maior envolvimento afetivo dos alunos.

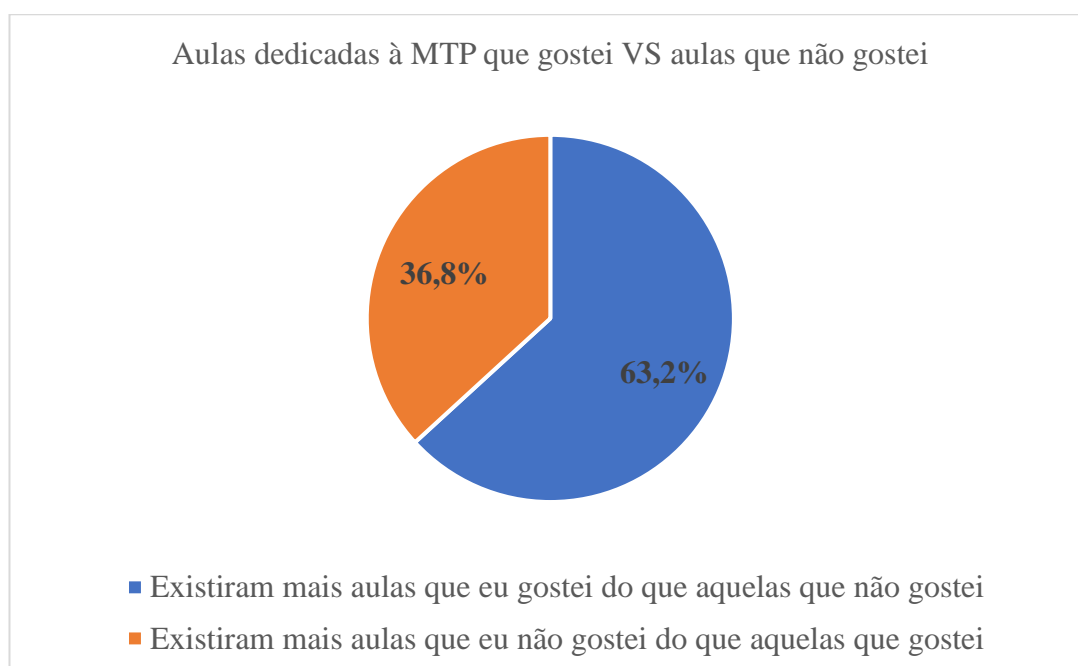


Figura 5 - Questão 1 do questionário

Fonte: Elaboração Própria

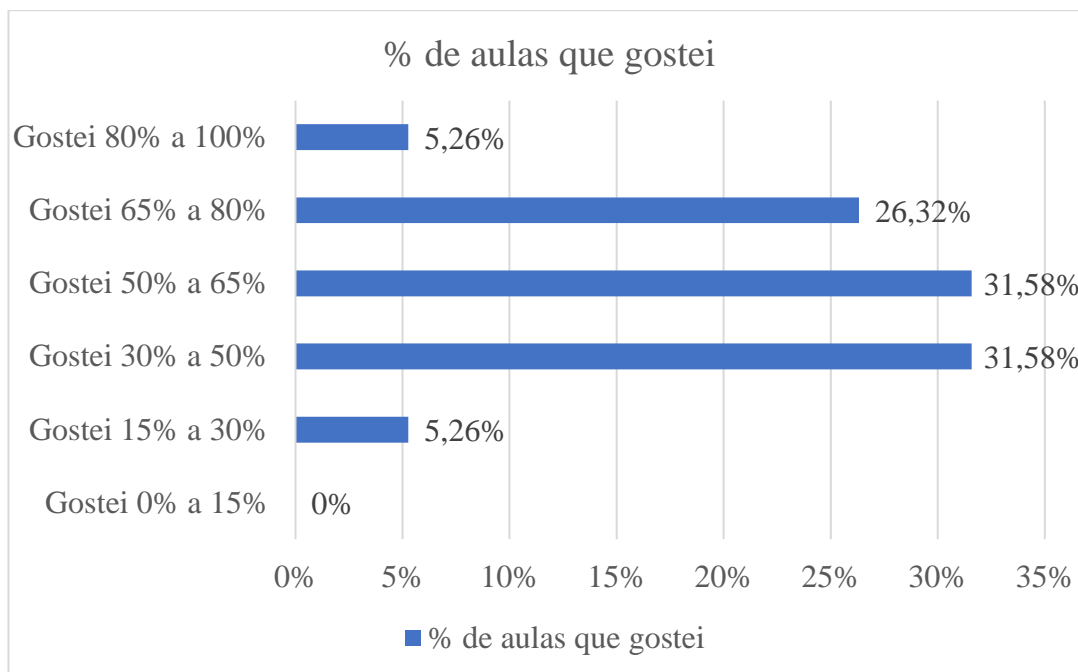


Figura 6 - Questão 2 do questionário

Fonte: Elaboração Própria

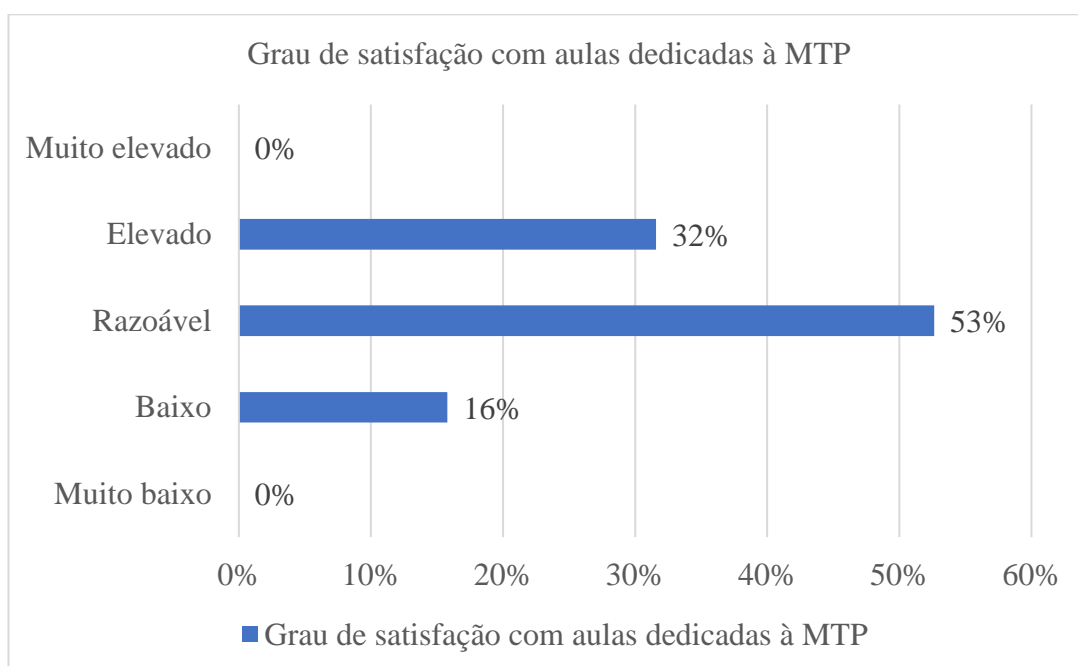


Figura 7 - Questão 5 do questionário

Fonte: Elaboração Própria

No que diz respeito à participação da turma, quando a mesma é comparada pelos alunos a outras disciplinas, 36,84% refere que a turma participou mais do que costuma ser habitual, 47,37% mencionam que a participação se manteve inalterada e

cerca de 16% refere que a participação da turma foi menor do que costuma ser habitualmente.

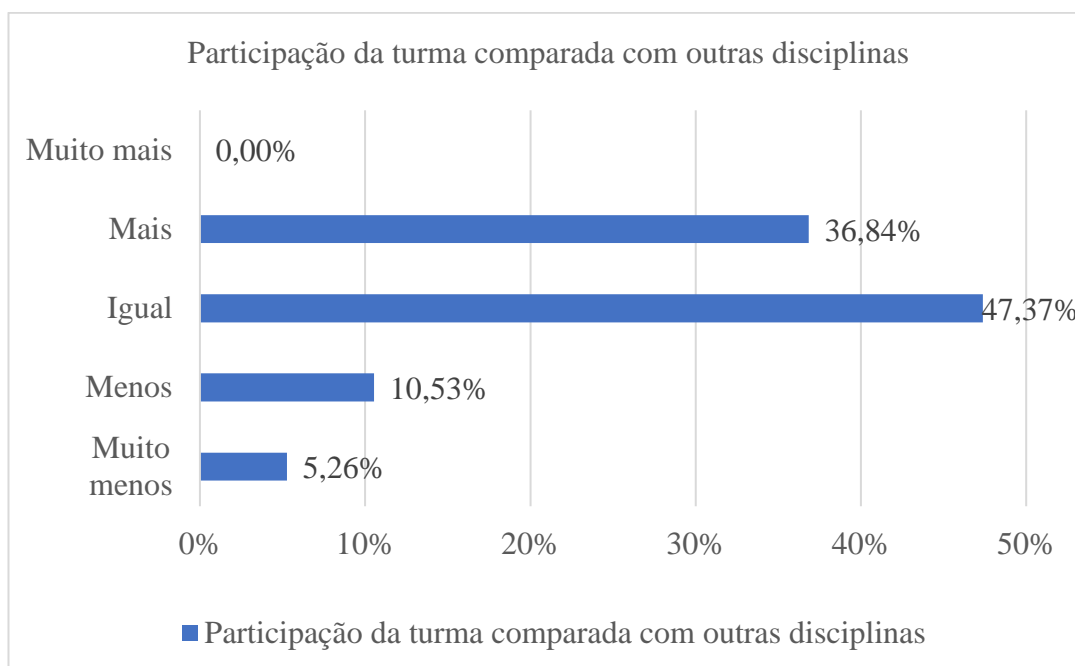


Figura 8 - Questão 3 do questionário

Fonte: Elaboração Própria

Quando analisadas as respostas dos alunos face ao envolvimento dos mesmos em cada fase do trabalho de projeto, de uma forma geral, verifica-se uma tendência para um maior envolvimento comportamental, que não é acompanhado pelo envolvimento emocional, ou seja, verificam-se mais sinais comportamentais do que emocionais.

Analisando de forma mais específica quanto à participação, os níveis de envolvimento comportamental são maiores na fase II, etapa 1 e 2. Estas etapas exigiram uma maior participação dos alunos, uma vez que exigiam uma pesquisa, reflexão e debate sobre os resultados encontrados. No entanto, verifica-se que, para estas etapas, os níveis de satisfação são menores. Por outro lado, os níveis de participação e satisfação mantêm-se relativamente próximos para a etapa 3, da fase II e para a fase III do projeto dedicada à interação com os alunos do 10º ano de escolaridade.

Tabela 4 - Questão 3 do questionário

Afirmação		X Participação	X Satisfação
FASE I – Partilha entre a turma sobre o que gostariam de aprender e como gostariam de adquirir as aprendizagens essenciais da U11.		$\frac{5}{19}$	$\frac{8}{19}$
FASE II	ETAPA 1 – Escolha da área de atuação, realização do diagnóstico e apresentação à turma.	$\frac{12}{19}$	$\frac{6}{19}$
	ETAPA 2 – Escolha e caracterização do partido político, das 3 propostas de políticas económicas e sociais e respetiva análise.	$\frac{14}{19}$	$\frac{5}{19}$
	ETAPA 3 – Elaboração do projeto de divulgação.	$\frac{5}{19}$	$\frac{4}{19}$
FASE III – Divulgação do projeto desenvolvido às turmas do 10º ano de escolaridade.		$\frac{10}{19}$	$\frac{8}{19}$

Fonte: Elaboração Própria

Quando analisadas as respostas da questão 6 – indicar dois aspetos que mais gostaste e dois aspetos que não gostaste e/ou gostaste menos – observa-se heterogeneidade das mesmas. Para compreender melhor as respostas dos alunos, apresenta-se uma tabela síntese das respostas dos alunos.

Tabela 5 - Questão 6 do questionário

Aspetos que mais gostaram	Aspetos que não gostaram e/ou gostaram menos
<ul style="list-style-type: none"> - Projeto diferente do habitual, apelativo e atual; - Temática abordada, “exploração da parte política dos trabalho” e ligação com os partidos políticos; 	<ul style="list-style-type: none"> - “De vez em quando creio que é necessário um método mais tradicional de ensino – mais teórico; - Desorganização e aulas desfasadas; - Timing das apresentações;

<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação das aprendizagens da U11. - Ter em conta a realidade e não só a teoria; - Relacionar as políticas e os temas da disciplina com a atualidade e os problemas atuais; - “Pesquisa de dados porque tive conhecimento de uma realidade que desconhecia”; - “Para além de aprender sobre as políticas, podemos também aprender mais sobre os partidos e como pretendem divulgar aquilo que propõem.” - Participação ativa dos alunos; - Uso de diversas estratégias; - Aprender mais sobre a temática; - Dinâmica das aulas e de grupo; - Dinamização da atividade e apresentação aos alunos do 10º ano; - Criatividade dos projetos; - Relação/proximidade com a professora; - “Foi uma atividade criativa e na minha opinião cativa mais os alunos do que ficar sentados a ouvir a professora a falar.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Calendarização das aulas e das apresentações; - Apresentação dos trabalhos; - Temática abordada, “sem interesse na temática e, por isso, não tinha motivação para saber mais”. - Espaçamento entre o término do projeto e apresentação do mesmo aos alunos de 10º ano.; - Organização do local da apresentação e necessidade de adaptação do trabalho; - Falta de compreensão e consolidação das aprendizagens essenciais da U11.
--	--

Fonte: Elaboração Própria

Em síntese, as respostas dos alunos ao questionário, embora muito heterogéneas, permitem retirar algumas conclusões:

- Evidenciou-se, de uma forma geral, um envolvimento afetivo razoável por parte dos alunos, sendo este mais evidente na fase I e III do projeto;

- O envolvimento comportamental, segundo a percepção dos alunos, foi mais notório na Fase II – Etapa 1 e 2 e fase III, embora com menos expressão.
- De uma forma geral, verificou-se uma maior tendência para a participação dos alunos do que para a sua satisfação face ao projeto, ou seja, é mais evidente o envolvimento comportamental do que o envolvimento afetivo.
- Com base nas partilhas escritas pelos alunos, a implementação de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem que se conecte diretamente com a realidade atual poderá incentivar o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, embora, por outro lado, pelas mesmas razões, possa não se verificar o mesmo, sendo até pouco benéfico para a aprendizagem de alguns alunos.
- Projetos com um espaço temporal longo, quebram a dinâmica do processo de aprendizagem e podem estar ligados a um certo alienamento dos alunos.

5.3. Reflexão sobre a PES

“[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”
(Freire, 1991)

Questões de investigação

Recordando o objetivo do presente relatório “*Compreender de que forma a metodologia de trabalho de projeto pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, na disciplina de Economia A, no 11º ano de escolaridade*”, pretendeu-se, a partir da prática pedagógica, testar a relação existente entre a metodologia de trabalho de projeto com o envolvimento dos alunos, mais concretamente, o envolvimento afetivo e comportamental, numa turma de 11º ano de Economia A, do ensino regular no curso de Ciências Socioeconómicas.

De seguida, apresentarei uma possível resposta à primeira questão de investigação:

Q1 – Como pode a metodologia de trabalho de projeto ser aplicada numa sala de aula, na disciplina de Economia A, do 11º ano de escolaridade?

No processo criativo deste projeto foram diversas as ideias que surgiram. Relembro que, a unidade abordada na PES foi a Unidade 11 – A Intervenção do Estado na Economia e, como tal, existiriam diversas hipóteses de temáticas, sendo que todas estariam relacionadas. Inicialmente, ainda em IPP III, antes de sabermos que a conjuntura em Portugal se iria alterar surgiu a ideia de replicar o orçamento de estado em Portugal, onde seriam escolhidas três áreas setoriais, e os alunos, divididos em grupos que representavam um partido político com assento no parlamento português, apresentariam as políticas económicas e sociais para as diferentes áreas. No entanto, esta ideia implicaria um conhecimento profundo das três áreas setoriais, do sistema político em Portugal e ainda a capacidade de elaborar políticas económicas e sociais sem deter um conhecimento prévio. Recordo que a média de idade dos alunos era de 16 anos. Face à complexidade da ideia e à escassez do horário decidi repensar outra ideia.

Após algumas partilhas com a professora cooperante e alguns colegas do mestrado, surgiu a ideia da “Feira dos Estados”. Esta ideia consistia na dinamização de uma feira sobre os diferentes Estados do mundo. Cada aluno seria desafiado a estudar um estado à sua escolha, compreendendo o seu contexto político e económico, através da identificação e análise de diversas variáveis simples e compostas, das demais variadas áreas.

Como referido no enquadramento teórico, segundo Lima (2017), embora o projeto comece com um sonho, deverá existir um trabalho prévio do professor, no entanto, apercebi-me que era eu, enquanto professora que estaria a viver a 100% a etapa do “Sonho”, ou seja, era eu que estava a criar o projeto para os alunos, definindo todos os passos que os alunos teriam de realizar até ao resultado final ao invés de criar um projeto com os alunos.

Relembrei-me das palavras de José Pacheco (2020), “a metodologia de trabalho de projeto é uma construção social e uma forma de aprendizagem mútua, em que o suposto educador, com o suposto educando, na figura de tutor, no trabalho a

pares, ou no trabalho individualizado, ou no trabalho de relação, ele constrói projetos com os outros, não para os outros. O professor não deve preparar projetos para os outros, deve construir projetos com os outros”.

Creio que esta situação poderá ter ocorrido por diversas razões: A sensação e a necessidade de controlo do processo ensino-aprendizagem-avaliação por parte do professor. Durante todo o meu percurso escolar, o método de ensino que tive maior contacto e proximidade foi o método expositivo e transmissivo e, como tal, senti que estaria a comportar-me de maneira muito idêntica com que observei e vivenciei toda a minha vida, ou seja, a chegada de um professor que indica todas as tarefas e objetivos a serem cumpridos para a sua disciplina e com pouca margem para alteração. Ressalvo a importância deste método, bem como, o recurso a outras metodologias, a fim de contribuir para uma educação integral de cada aluno. Ainda assim, recordo-me que as disciplinas onde tive a oportunidade de estar mais exposta à criatividade e imaginação, à experimentação e erro, à colaboração e partilha com os outros foram disciplinas que envolviam a execução de projetos, como por exemplo, as disciplinas de artes preformativas (educação visual e tecnológica, educação musical, teatro, etc) e a disciplina de língua espanhola iniciação.

Uma outra razão possível para ter idealizado um projeto para os alunos e não com os alunos, foi a falta de confiança que senti pelos próprios alunos. Creio que esta falta de confiança veio do meu receio e medo de que os mesmos não tivessem criatividade, empenho e vontade suficiente para aprender.

Outra possível razão foi o facto de sentir que estaria inserida num contexto escolar exigente, com processo rígidos, que obrigaria ao cumprimento das regras determinadas pela escola cooperante, com alguns limites e rigidez na criação de um novo projeto, que obrigaria a elaboração prévia de um guião de trabalho para os alunos, com todos os passos definidos por mim, enquanto professora. Ainda neste ponto, tive consciência que seria também realmente muito difícil e desafiante para os próprios alunos quebrarem, em parte, com o seu ciclo e estilo de ensino a que estão habituados.

Para além disto, também tive consciência que seria desafiante, tanto para mim, como para os alunos, criar e implementar um projeto em conjunto, uns com os outros,

quando não nos conhecíamos, isto é, não tinha conhecimento dos seus gostos, das suas visões e perspectivas, das suas características e formas de trabalho.

Após uma reflexão profunda sobre o meu comportamento, das permanentes dúvidas na implementação desta metodologia, apercebi-me que o meu conhecimento sobre a mesma era ainda insuficiente e, como tal, fui estudar mais e concluí que não estava a cumprir com a 1ª fase do projeto – Sonhar...

Esta seria então uma fase que exigia a escuta ativa do professor às ideias dos alunos e relembrei Kilpatrick (2006), quando refere que a metodologia de projeto implica que “as crianças aprendam pela ação: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (p. 29).

Portanto, face a isto, questionei os alunos sobre as suas preferências e sobre o que gostariam de aprender nesta unidade, para que o projeto correspondesse às suas expectativas de aprendizagem, às suas vontades e gostos e, simultaneamente, garantisse a aquisição das AE definidas para a disciplina de Economia A.

Assim, fui surpreendida e até de certo modo lembrada que os alunos são de facto capazes de definir parte do seu percurso educativo. Através das suas ideias, mencionadas no diário de campo, surgiu a ideia de desenvolver um projeto de divulgação do trabalho desenvolvido à comunidade escolar, sem definir especificamente os agentes intervenientes e o público alvo e, a partir destas informações, definiu-se a questão de partida do projeto “Quais são as políticas económicas e sociais que os partidos políticos em Portugal propõem para intervir na economia, na área de atuação escolhida?”.

Creio que, face ao exposto, é possível respondermos à primeira questão de investigação, *Como pode a metodologia de trabalho de projeto ser aplicada numa sala de aula, na disciplina de Economia A, do 11º ano de escolaridade?*.

No entanto, antes de proceder à resposta desta questão de investigação importa referir que, este projeto surgiu num contexto específico e conjuntural que Portugal viveu nesta altura e, por esta razão, o projeto foi pensado e estruturado com base nas vivências diárias. Contudo, é bem possível ser replicado, tanto integralmente, como parcialmente, uma vez que os temas são sempre atuais e presentes no nosso dia a dia.

Torna-se ainda possível, recorrer à metodologia de trabalho de projeto para abordar os conteúdos das diferentes unidades programáticas, uma vez que, “o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria” (Mateus, 2011, p.3).

A resposta a esta questão de investigação será então dividida em duas partes: Ambiente de PES e o Ambiente Real.

Ambiente de Prática de Ensino Supervisionada

Ao dia de hoje, refletindo sobre todo o caminho percorrido, os objetivos para a minha PES tornaram-se, de facto, muito ambiciosos e megalómanos e, conseqüentemente, resultaram num projeto desfasado no tempo e com bastantes imprevistos.

A dimensão deste projeto implicaria uma mudança de paradigma, tanto da escola, como dos alunos, uma vez que exige um trabalho mais ativo e autónomo dos alunos, embora sempre acompanhado e orientado pelo professor.

Como tal, apenas realizaria este formato de projeto caso estivesse a acompanhar uma turma ao longo de todo o ano letivo, isto é, se fosse eu professora.

Ainda assim, tendo em consideração as ideias dos alunos na fase do “Sonho”, poderia aplicar a MTP nesta unidade didática, repensando um projeto mais pequeno, limitado a 11 tempos letivos de 50 minutos, focado numa área de atuação específica e na análise de políticas até então implementadas em Portugal, que culminaria na apresentação à turma e não à comunidade escolar, como inicialmente previsto.

Outro aspeto que alteraria era a abordagem dos partidos políticos, visto que, por diversas vezes, senti que foi realmente desafiante gerir a questão dos “clubismos” e das tomadas de posição do “certo ou errado”. Ao dia de hoje, estes conteúdos não seriam abordados neste contexto. Esta reflexão encontra-se exposta no diário de campo, nos dias 29 e 30 de janeiro.

Assim, a fase do “Sonho” aconteceria no primeiro tempo de 50 minutos, permitindo que após esta aula existisse tempo (3/4 dias) para a minha preparação prévia antes de avançarmos para a segunda fase do projeto.

Posteriormente, os tempos letivos 2, 3 e 4 focar-se-iam no diagnóstico da área de atuação escolhida, por exemplo, a Habitação e, caso se verificasse, a turma ainda poderia recordar os conteúdos abordados na unidade 4 – Preços e Mercados, lecionada no 10º ano de escolaridade.

Sabendo da abrangência destas áreas de atuação e da complexidade das mesmas, é expectável que os alunos mantenham, ainda assim, um conhecimento limitado, no entanto, a semente é plantada.

Nestes tempos letivos, os alunos seriam desde logo incentivados a pensar e a partilhar com o seu grupo o tipo de projeto que gostariam de apresentar à turma.

Elaborado o diagnóstico, no tempo letivo 5 os alunos partilhariam com a turma as informações obtidas, sendo necessária que esta partilha tivesse tempo limitado por grupo.

Nos tempos letivos 6 e 7, os grupos recolhiam informações sobre as demais políticas económicas e sociais para responder à área de atuação e cada grupo procedia à análise de uma política económica e/ou social. O tempo letivo 8 seria dedicado à elaboração do projeto e o tempo 9 e 10 seriam a apresentação dos projetos à turma.

Por fim, não esqueceria a fase que não ocorreu na minha PES, a “Avaliação do Projeto”. Recordo que esta fase seria dedicada à reflexão, à partilha e ao debate sobre o processo, os resultados dos trabalhos efetuados e as melhorias para um futuro

projeto. Esta fase ocorria então no 11 tempo letivo. Esta fase torna-se efetivamente importante e relevante, uma vez que, tanto os alunos, como os professores, tomam consciência sobre os aspetos que correram bem e foram benéficos para a sua aprendizagem, bem como aqueles que devem melhorar no futuro. Esta prática poderia ocorrer com o espaçamento de 2/3 dias para que, cada aluno, tivesse algum tempo de distanciamento para poder refletir, mas sem esquecer os resultados alcançados.

Face ao exposto, creio que, futuramente, os problemas vivenciados quanto ao desfasamento e cronologia do trabalho poderiam ser colmatados desta maneira a fim de potenciar o envolvimento dos alunos nas três dimensões.

A PES está limitada no tempo e, como tal, não poderá ocorrer nos mesmos moldes de um “Ambiente Real”. Contudo, para este formato da MTP apresentada anteriormente, caso o leitor pretenda replicar na sua prática letiva, creio que necessitará de avaliar quantitativamente as aprendizagens dos alunos. Como tal, a avaliação formativa poderá ocorrer durante o trabalho em aula, através do questionamento aos alunos, a observação do trabalho desenvolvido, o empenho, dedicação e interesse que os mesmos demonstram ao longo dos momentos de investigação e elaboração do projeto. O momento de monitorização do projeto poderá ocorrer no primeiro momento de apresentação do trabalho desenvolvido, ou seja, no tempo letivo 5 e, posteriormente, nos tempos letivos 9 e 10.

Ambiente de Real

Referir-me ao ambiente real significaria que seria eu, enquanto professora, na minha prática de ensino, que iria acompanhar uma turma ao longo de todo o ano letivo. Esta situação garantia-me autonomia para tomar qualquer decisão, que consideraria benéfica para a aprendizagem dos meus alunos, na disciplina de economia e, para além disto, seria eu quem geria a dinâmica dentro de sala de aula. Creio que para se poder implementar a MTP é essencial que o professor acredite verdadeiramente nesta metodologia e, para além disso, que esteja disposto a todos os desafios que a mesma poderá exigir.

Após uma reflexão sobre este projeto, em ambiente real, creio que replicá-lo-ia parcialmente.

No que diz respeito à Fase I – “Sonho”, daria uma maior atenção, por considerar realmente importante o estímulo à criatividade e imaginação dos alunos. Para além disto, esta etapa permite que os alunos decidam e escolham, o que gostariam realmente de aprender e, como consequência desta ação, poderiam autoresponsabilizar-se e assumir o projeto como deles e do grupo/turma e não um projeto do professor.

Realço que, face ao modelo de sistema de ensino que a maioria das escolas em Portugal possui, as escolhas dos alunos devem, naturalmente, incluir as AE definidas para a disciplina de Economia A.

Assim sendo, a partir das ideias dos alunos, que ressalvo que poderiam ser totalmente diferentes daquelas que esta turma partilhou, elaborava com os próprios, a questão de partida para o projeto e, como trabalho autónomo da minha parte, enquanto professora, face ao conhecimento pedagógico que me diferencia dos alunos, elaboraria o guião de trabalho e apresentá-lo-ia posteriormente à turma, para que a mesma, caso assim considerasse, pudesse fazer alterações dentro do que seria aceitável e recomendável para a disciplina.

Ao longo das fases, garantia que existiria a monitorização do projeto que, segundo Cosme et al., (2021, p.139), é “apoiada por processos de auto e heteroavaliação, em que se leva os alunos a refletirem sobre o processo, as aprendizagens já realizadas e a própria dinâmica de cada grupo”.

Relativamente à Fase II, para esta reflexão em específico e assumindo as ideias da turma cooperante, manteria exatamente os objetivos da Etapa 1, e procedia ao momento de monitorização do projeto. Para a Etapa 2, manteria apenas a análise de políticas económicas e sociais implementadas em Portugal, pelos diferentes governos sem focar nos partidos políticos em específico, pelas razões anteriormente apresentadas. Chegada à Etapa 3, a elaboração dos projetos e a definição do público-alvo manter-se-iam inalterados, por considerar que os alunos poderão ter liberdade

para decidir estas questões. Ao final desta Fase II, os alunos voltariam a mostrar os projetos desenvolvidos à turma e, como tal, procederia novamente à monitorização do projeto.

No que diz respeito à Fase III, esta seria sempre adaptada aos resultados dos projetos criados pelos alunos.

Por fim, em ambiente real, garantia que a Fase IV de avaliação do projeto com os alunos acontecesse, pelas razões anteriormente mencionadas.

Face ao exposto, esta seria uma outra sugestão de implementação da MTP quando aplicada numa turma de 11º ano de escolaridade, na disciplina de Economia A, na unidade 11. Assinalo ainda alguns pontos, que considero serem importantes aquando da implementação da MTP:

1. Estar predisposto a aplicar a metodologia de trabalho de projeto, reconhecendo o quão exigente ela pode ser em todo o processo.
2. Simplificar o processo, mantendo sempre uma comunicação clara, assertiva e de partilha com os alunos, a fim de garantir uma melhor aprendizagem para cada aluno.
3. Dedicar tempo ao momento da avaliação do projeto com os alunos.
4. Se possível, implementar esta metodologia numa prática de ensino partilhada com colegas de outras disciplinas.
5. Ter em mente que o centro é o aluno. É por ele, não por nós enquanto professores.

Esta metodologia fornece aos professores e aos alunos a liberdade de escolherem o que gostariam de aprender, como e porque gostariam de aprender e com quem gostariam de partilhar os conhecimentos obtidos durante o projeto.

É uma metodologia versátil e aplicável a qualquer unidade da disciplina de Economia A, contudo, “o ensino e a aprendizagem por projetos é um processo complexo, de negociação e de consensos, marcado por imprevistos aos quais se tem que dar resposta, exigindo, por isso, um tempo relativamente longo” (Abrantes, 2002,

citado por Ferreira, 2013, p. 324). Para além disto, é importante que exista uma predisposição positiva dos agentes envolvidos, especialmente do professor.

Relativamente à segunda questão de investigação, *Como pode a metodologia de trabalho de projeto contribuir para um maior envolvimento afetivo dos alunos no processo de aprendizagem?*, recordo que a dimensão afetiva do envolvimento dos alunos está associada aos sentimentos e reações emocionais dos alunos em relação à aprendizagem, à escola, aos professores e aos colegas (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993).

Como referido anteriormente, o envolvimento afetivo positivo é operacionalizado por emoções de alegria, entusiasmo, curiosidade e prazer. Por outro lado, um envolvimento afetivo negativo operacionaliza-se com sentimentos de aborrecimento, ansiedade, vergonha e orgulho (Rola, 2012). O envolvimento afetivo refere-se ainda ao gosto em aprender (motivação intrínseca) e ao gosto pela escola (vínculo escolar).

De acordo com o questionário aplicado aos alunos, a maioria da turma referiu que sentiu um grau de satisfação razoável com a aplicação da MTP nestas condições, 16% dos alunos revelaram um grau de satisfação baixo e 32% um grau de satisfação elevado quando aplicada esta metodologia de ensino.

Paralelamente a isto, em cada fase do trabalho, o grau de satisfação dos alunos também se altera, sendo que as fases que mais satisfação despertaram nos alunos foram a Fase I e III, ou seja, aquelas que mais estimularam a criatividade, imaginação e movimento de cada aluno e a partilha com os restantes colegas. Podemos então referir que existiu um envolvimento emocional mais positivo dos alunos no seu processo de aprendizagem, nas Fases I e III.

No que diz respeito à terceira questão de investigação, *“Como pode a metodologia de trabalho de projeto contribuir para um maior envolvimento comportamental dos alunos no processo de aprendizagem?”*, de acordo com a literatura científica, a dimensão comportamental está associada à participação dos alunos na aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993; Birch & Ladd, 1997) e nas

atividades extracurriculares na escola (Finn et al., 1995). Altos níveis de envolvimento comportamental são operacionalizados com comportamentos cuidadosos, ativos e interessados nas atividades, bem como, comportamentos de determinação e empenho no cumprimento das tarefas que lhes são propostas (Lee & Shute, 2009).

Assim sendo, face a estas características comportamentais, a questão 3, do questionário aplicado aos alunos, incidia sobre a perceção que os próprios alunos detinham sobre o nível de questionamento da turma quando comparado com outras disciplinas. As respostas verificaram-se muito heterógenas, sendo por isso difícil retirar uma conclusão clara sobre as mesmas, no entanto, quase metade dos inquiridos respondeu que a participação da turma se manteve igual às restantes disciplinas.

Para complementar estes dados, a questão 4 pretendeu retirar informações sobre a perceção dos alunos à sua própria participação em cada fase do projeto. Constatou-se que os alunos sentiram que a sua participação foi maior nas fases II – Etapa 1 e 2 e III do projeto.

Como mencionado anteriormente, de uma forma geral, evidenciou-se um maior envolvimento comportamental do que o envolvimento afetivo, no entanto, creio que se torna importante refletir sobre cada fase do projeto e os resultados obtidos.

FASE I – Definição do Problema - Partilha entre a turma sobre o que gostariam de aprender e como gostariam de adquirir as Aprendizagens Essenciais da UII

Nesta fase dedicada ao “Sonho”, no dia 12 de dezembro, descrevo no diário de campo que, “de uma forma geral, os alunos apresentaram muitas dificuldades em expor as suas ideias”. Apontei algumas reflexões feitas no momento a fim de encontrar uma razão para justificar estas dificuldades: “talvez os alunos necessitassem de tempo para imaginar o que gostariam de aprender e como gostariam de aprender; talvez nunca pensaram efetivamente no que gostariam de aprender relativamente a este tema, ora porque assumem que existe um programa já com as aprendizagens definidas para todos os alunos de economia A e, portanto, não têm de aprender mais do que isso, ora simplesmente porque nunca lhes ocorreu tal pensamento”.

No diário de campo refiro ainda que, os alunos que mais participaram neste momento, foram aqueles que apresentam uma classificação quantitativa mais baixa na disciplina de Economia A. Os questionários foram de cariz anónimo e, como tal, não é possível verificar a existência de uma correlação positiva entre as minhas observações e as respostas dos alunos. Ainda assim, cinco alunos de dezanove mencionaram que participaram nesta fase, enquanto oito alunos de dezanove manifestaram-se satisfeitos com esta mesma fase.

Procedi à análise ainda de outra perspetiva: Destes alunos que responderam sentir-se participativos e/ou satisfeitos com esta fase, quantos responderam em simultâneo, tanto à participação e satisfação? Constata-se que apenas 1 aluno respondeu assim. Talvez, para este aluno, o seu nível de participação levou com que o seu nível de satisfação aumentasse e/ou ao contrário, ou seja, para este aluno, talvez tenha existido uma correlação positiva entre a dimensão comportamental do envolvimento com a dimensão afetiva.

Ainda nesta análise, foi possível perceber que existiram 4 alunos que responderam positivamente à sua participação, mas que esta não implicaria a sua satisfação. Por outro lado, 7 alunos manifestaram-se satisfeitos com esta fase, embora não tenham mencionado a sua participação ativa.

Com base nos dados apresentados, esta fase é a única que apresenta um nível de satisfação superior ao nível de participação.

Fase II - Preparação, Planeamento e Elaboração do Projeto - ETAPA 1, 2 e 3 – Escolha da área de atuação, realização do diagnóstico e apresentação à turma; Escolha e caracterização do partido político, das 3 propostas de políticas económicas e sociais e respetiva análise; Elaboração do projeto de divulgação, respetivamente.

Esta fase, dividida em três etapas, foi dedicada à preparação, planeamento e elaboração do projeto.

Através das observações descritas no diário de campo, durante a apresentação do trabalho realizado na etapa 1, percebe-se que “todos os grupos apresentaram os

indicadores e informações relevantes para o desenvolvimento da temática” e para o trabalho realizado durante a etapa 2, embora se tenha observado diferentes ritmos de trabalho, bem como foco e interesse, os grupos foram demonstrando trabalho ao longo das aulas dedicadas ao desenvolvimento do mesmo.

Com base nas respostas dos alunos verifica-se um maior nível de participação face ao nível de satisfação dos alunos nestas etapas (1 e 2). As mesmas implicariam uma apresentação final que seria avaliada pela professora cooperante e incluída na classificação final da disciplina de economia A.

Será que foi por esta razão que os alunos referiram demonstrar-se mais participativos do que satisfeitos com a realização destas etapas? Os dados não permitem retirar uma resposta conclusiva a esta diferença entre a dimensão comportamental e afetivas nestas etapas do trabalho.

Por outro lado, evidencia-se uma maior clareza quanto às conclusões a retirar da etapa 3 do projeto. Através da minha observação e das respostas dos alunos, é evidente que se sentiram maiores dificuldades na concretização desta tarefa e, conseqüentemente, teve um impacto no envolvimento comportamental e afetivo dos alunos.

A partir do diário de campo e do descrito ao longo deste relatório, devido a diversos constrangimentos, a apresentação do trabalho desenvolvido à turma e, posteriormente as divulgações do projeto aos alunos do 10º ano tiveram de ser adiadas e, creio que esta quebra teve um real impacto no cumprimento dos prazos pelos alunos, verificando-se, de uma forma geral, o não cumprimento da elaboração do projeto de divulgação.

Esta situação leva-me a refletir o que anteriormente já referi, projetos com um espaçamento temporal longo, põe em causa a dinâmica do projeto, contribuindo para um certo alienamento dos alunos. Creio que esta situação poderá pôr em causa a aprendizagem dos alunos.

FASE III –Divulgação do Projeto - Divulgação do projeto desenvolvido às turmas do 10º ano de escolaridade.

Dedicada à divulgação e apresentação dos projetos aos alunos do 10º ano de escolaridade de Economia A, esta fase pretendia ser um momento de partilha das aprendizagens e conhecimentos obtidos e de uma certa responsabilização e orgulho do trabalho desenvolvido até então.

Com base nas respostas dos alunos, verifica-se que dez alunos de dezanove revelaram participação e que oito em dezanove demonstraram satisfação perante esta fase do projeto.

5.4.Conclusões e Considerações finais

Talvez não esteja só...

Como referido anteriormente, ao longo da minha prática de ensino supervisionada observei 15 tempos letivos e 26 tempos letivos, de 50 minutos. Por esta razão, considero que foi realmente desafiante e desgastante gerir todas as vertentes profissionais e pessoais que vivia nessa altura.

Ainda hoje, ao dia em que escrevo esta reflexão, sinto-me bastante desgastada e com uma sensação de rejeição e, talvez um pouco de repúdio, ao recordar estes dias. Creio que, ao dia de hoje, teria tomado outras decisões que não obrigariam a esta excessiva carga horária e ao excessivo esforço mental e físico que vivi. Por ter sentido diferentes emoções e algumas delas um pouco dolorosas, refleti bastante sobre o meu futuro enquanto educadora/professora.

Questionei-me por diversas vezes se seria este o caminho que gostaria que a minha vida seguisse. Questionei-me se contribuía significativamente para a aprendizagem dos meus alunos e qual seria efetivamente o meu valor acrescentado para o ensino português. Questionei-me, por diversas vezes, porque me levantei todos os dias para implementar uma prática, que eu tanto acreditava que iria contribuir para a aprendizagem dos alunos e, que de facto, senti que tal não aconteceu. Questionei-me

ainda se, fosse uma prática de ensino partilhada, isto é, em equipas multidisciplinares, com outros colegas, se isto teria acontecido, uma vez que os alunos poderiam ter uma perspetiva mais alargada da sua aprendizagem e, simultaneamente, a minha motivação também seria maior no trabalho em equipa... uma vez que acredito que o sucesso de um na equipa é o sucesso de todos. Questionei-me se o facto de existir tanta exigência e foco no exame nacional e da obtenção da melhor classificação para a entrada no ensino superior, foi um fator que condicionou a minha prática letiva e o encanto que via no processo de ensino-aprendizagem e na implementação de um projeto. Questionei-me se os alunos gostariam realmente de aprender ou se o fariam pela classificação que iriam ter. Questionei-me se estes mesmos alunos que estão habituados a um ensino tradicional, centrado no professor com os seus métodos expositivos e nos testes de avaliação, e que, a maioria deles, desconhecerá qualquer outro tipo de abordagem e metodologia, se pensariam realmente que haveria algo diferente a ser experimentado. Questionei-me se os alunos se sentiriam bem, plenos e motivados com a vida, seja escolar ou pessoal, ao ponto de quererem refletir sobre o seu conhecimento e aprendizagem. Questionei-me e refleti, com base na evidência científica, sobre as razões pelas quais existem alunos que se envolvem mais afetivamente e/ou comportamentalmente do que outros. Questionei-me quais seriam efetivamente as motivações dos adolescentes, num mundo que nos exige que corramos à velocidade da luz, onde tudo está à distância de um clique, onde acordamos e nos deitamos com o mundo virtual e que não nos permite parar, respirar e contemplar a vida. Por outro lado, questionei-me como se sentiriam os meus colegas, face à infinitude de emoções sentidas ao longo do ano letivo... será que eles partilham estas emoções uns com os outros? Será que eles colaboram entre si de forma a potenciar a melhor aprendizagem dos alunos? Caso colaborem, quais são as metodologias de ensino utilizadas? E esta colaboração é de coração ou tem sempre uma segunda intenção? E qual é esta segunda intenção? Porque é que alguns deles continuam a aplicar uma prática de ensino tradicional, de acordo com o seu estilo, com a sua vontade e o seu gosto e conforto, quando esta mesma põe um aluno numa posição passiva ao invés de ativa, não estimulando e explorando as diversas competências de cada um? Será que estão tão desmotivados pelas condições de trabalho que deixaram de conseguir refletir sobre a sua prática? Ou será que o fazem e chegam à conclusão de que não têm mais forças, nem condições para melhorar? Será que me vai acontecer o mesmo? E aqueles que todos os dias se esforçam para serem melhores para si e para

os seus alunos, será que sentem isto? Questionei-me onde estariam e quais seriam as intencionalidades das práticas educativas. Assim, por várias vezes, questionei-me se, de facto, me sentiria realmente feliz nesta profissão e se a mesma seria assim tão recompensadora como fazem querer. Na infinitude de reflexões, passou ainda uma pergunta pela minha mente... Caso realmente conclua que a minha vida profissional passará pela educação, que exemplo gostaria e quero ser eu para os meus alunos e demais comunidade escolar?

“A confusão é o princípio da transformação”

Dei a mim própria, algum tempo para refletir sobre o que escrevi anteriormente. É notório, que esta experiência exaustiva, causou em mim muita confusão, dúvida e incerteza. O desconforto causado por esta situação foi tão grande ao ponto de pôr tudo em causa. Ao dia em que escrevo esta reflexão, esse sentimento desvaneceu-se um pouco. Precisei de tempo para respirar, para refletir e para apreciar o que aconteceu ao longo desta prática e, especialmente, nestes dois anos de mestrado... felizmente e, sem dar conta, a minha procura inconsciente por um sentido começou a dar frutos e, nessa altura, conscientemente procurei criar elos.

Em momentos como este, de excesso de trabalho, onde tudo à volta corre à velocidade da luz e onde quase que não nos é permitido respirar, pomos em causa as capacidades e competências que temos. Começamos a duvidar daquilo que somos capazes de fazer e o contributo que estamos a dar. Temos, por vezes, atitudes com as quais não nos identificamos e ainda duvidamos de quem somos. No entanto, estas situações são temporárias e necessárias para encontrar um novo equilíbrio. Lopes et al., (2019) referiam isso mesmo, “uma situação de equilíbrio vem sempre de um estado de desequilíbrio que a precede” (p. 185). Perante isto, um conselho que gostaria de partilhar é o cuidado próprio. Só podemos cuidar dos outros se cuidarmos de nós também.

Outro ponto que gostaria de partilhar, este acerca da implementação da metodologia de trabalho de projeto, é a necessidade de acreditar que esta metodologia contribuirá, significativamente, para a aprendizagem dos alunos. A vida é feita de projetos, sejam eles profissionais, pessoais, familiares, etc, porque não os criamos nas

escolas com os próprios alunos? Porque continuamos a criar muros em vez de pontes com a comunidade escolar? Implementar esta metodologia exige que o professor seja um criador de pontes.

Ao longo destes dois anos de mestrado, tive a sorte de encontrar professores que me fizeram questionar e refletir sobre assuntos que, até então, não faziam parte dos meus pensamentos. Para além disto, estes professores obrigaram-me a desconstruir o que considerava claro e garantido, através do seu conhecimento e experiência, do incentivo à investigação e das tantas partilhas em aulas. Uma vez mais, o mestrado veio lembrar-me a importância que um professor pode ter na vida de um aluno e, acima de tudo, o cuidado, a atenção e o respeito que uma comunidade deve dar um professor. Não fosse o professor ser a profissão mais bela do mundo!

A minha sorte, foi ainda maior, quando cruzei caminho com os meus colegas de turma, mas, em especial, com dois colegas, o Carlos e o Tiago. Afirmei, a minha convicção, sobre o poder do trabalho em equipa na educação e no ensino e, percebi, que o caminho se tornará mais bonito se colaborarmos uns com os outros. Para além disto, senti o verdadeiro amor que os futuros professores sentem pela educação, embora cada um o expresse à sua maneira. Nas interações com os meus colegas, recordei, por diversas vezes, o lema da filosofia UBUNTU, “Eu sou porque tu és”, eu só posso existir porque o outro existe também. É na relação com os outros que eu cresço e me torno melhor pessoa e uma melhor profissional. É isto que gostaria de partilhar com os meus colegas.

A profissão de professor só é a mais bonita do mundo porque existem os alunos... não fossem eles os protagonistas desta peça, que é o ensino. São eles o foco e os merecedores de toda atenção, mesmo que exijam níveis de energia acima da média. São eles que nos questionam, vezes sem conta, e nos fazem refletir sobre as suas questões e respostas, mesmo que em nada estejam relacionadas com a disciplina lecionada. São estes próprios alunos, que nos incentivam e motivam a estudar e a querer aprender mais, para lhes darmos a melhor aprendizagem possível na área que mais nos fascina. São estes alunos que nos lembram, todos os dias, que a educação é, inquestionavelmente, o pilar mais transformador e determinante para o futuro de uma comunidade e de país. Apesar de sermos passagem na vida uns dos outros, recordo

as bonitas palavras de Antoine de Saint-Exupéry, no “Príncipezinho”: “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Acredito, do fundo do coração, na mensagem que Nelson Mandela nos deixou, “A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo” e, é através desta mensagem, no meio de tantas dúvidas e incertezas, que consigo encontrar uma luz no caminho para poder “deixar o mundo um pouco melhor do que o encontrei”, tal como dizia Baden Powell. E, no fim de tudo, Antoine de Saint-Exupéry tinha razão, “o essencial é invisível aos olhos”.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Antonioni, P. & Flynn, S. (2011). *Economia para Totós*. Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Learning to teach*. McGraw-Hill.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação* (5.a ed.). Gradiva.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (315-342). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_19.
- Bender, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 35, 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5).
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom". Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. ERIC Publications. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>.
- Boruchovitch, E. (1999). *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (002), Brasil, Puerto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Camacho, A., & Tavares A. (2008). *O nosso dicionário*. Dicionário da língua portuguesa. Lisboa: Didáctica Editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2014). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (Eds). (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Cipolla, L. (2012). *Project Based Learning: Differentiating instruction for the 21st century*. 1st edition. Claudia Stadtlober.

Colégio do Sagrado Coração de Maria (2013). *Setenta anos a educar para que todos tenham vida*. (1). Colégio do Sagrado Coração de Maria.

Colégio do Sagrado Coração de Maria (2023a). *Valores*. <https://www.cscm-lx.pt/>.

Colégio do Sagrado Coração de Maria (2023b). *Projetos*. <https://www.cscm-lx.pt/projetos/>.

Colégio do Sagrado Coração de Maria (2023c). *Escuta com o Coração | Tema do Ano 22-23* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YjD-V6aVPqY&t=3s>.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). *Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school*. *Child Development* 65, 493–506.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. (1). Porto Editora.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. (1). Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. (1). Porto Editora.

De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et. al (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI). Porto: ASA.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Plátano Editora.

Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais*, 11o ano Economia A.

Educação e Ensino - Freguesia de Arroios. (2022, July 13). Freguesia de Arroios. <https://ifarroios.pt/a-freguesia/equipamentos/educacao-e-ensino/>.

Fernandes, J.D., Ferreira, S.L., Torre, M., Rosa, D., Costa, H. (2003). *Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia*. *Rev Bras Enferm*, v. 56, n. 4, p. 392-5.

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

Ferreira, C. A. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho*. *Educar. Revista*, 48, 309-328.

Ferreira, A. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Pré-Escolar não publicado. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20597/1/tese%20Ana%20Ferreira.pdf>.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.

Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141–162.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421–454.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.

Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.). *The handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer Science.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freitas, P. (2023) *Economia da Educação – Um Olhar sobre o Sistema de Ensino Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Frydenberg, E., Ainley, M. & Russel, V. (2005). *Schooling Issue Digest: Student Motivation and Engagement*. Department of Education, Science and Training.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *California School Psychologist*, 8, 99–113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>

Hawkins, J. D., Gou, J. G., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). *Long term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories*. *Applied Developmental Science*, 5, 225–236.

Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43, 231–246.

IE (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). (2016). *Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, Anexo I da Deliberação n.º 453/2016. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/download/carta-etica-e-regulamento-da-comissao-de-etica>

Instituto Padre António Vieira (IPAV) (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia: o contributo Ubuntu*. https://issuu.com/ipav/docs/desafios_da_educa_o.

Janeiro, I. N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Johnson, K. A. (2000). *The peer effect on academic achievement among public elementary school students: A report of the heritage center for data analysis*. Washington DC: Heritage Foundation.

Karling, A.A. (1991). *A didáctica necessária*. São Paulo, Ibrasa.

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.

Kindel, D.S., & Oliveira, R.d. (2017). *O uso de materiais manipuláveis na alfabetização matemática*. In M. Maia & G. Brião (eds.), *Alfabetização Matemática: Perspetivas atuais* (pp. 61-81). Curitiba: Editora CVR.

Krause, K.L. (2005) *Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning Communities*. A keynote Address ‘Engaged, Inert or Otherwise Occupied? Deconstructing the 21st Century Undergraduate Student’ at the James Cook University Symposium 2005, *Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students*. James Cook University, Townsville/Cairns.

Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (403–419). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19

Lee, J., & Shute, V. (2009). *The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12*. Tallahassee: Florida State University.

Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Edição Unisinos, vol. 16 (1), pp. 87-92.

Leite, E., Malpique, M., Santos, M.R. (1989). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos. O que se passa com a educação?*. Manuscrito Editora.

Lopes, V. (2011). *O envolvimento dos alunos e o Projecto*. 12-15. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Universidade Nova.

Lopes, R., Filho, M., Alves, N. (2019) *Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores*. Rio de Janeiro. Publiki.

Mann, S. J. (2001). *Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement*. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>.

Machado, E. A. (2020). Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Machado, E. (2021). *Folha Feedback*. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica. Projeto Maia.

Mateus, M.N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.

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

Niza, S. (1997). Formação cooperada. *Educa*.

Novigado project (2021). *Guidelines in Learning Space Innovations*, June 2021.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais* (7.a ed.). Gradiva.

Pacheco, J. (2020, 20 de outubro). *A prática da metodologia de trabalho de projetos-JOSÉ PACHECO*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PHvKjYKC958>

Pacheco, J., Sousa, J., Lamela, C. (2018). *Aprendizagem baseada em projeto*.

Pina, C. (2024). *A utilização de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem - Aplicado a uma turma de Economia A, do 10º ano de escolaridade*. Universidade de Lisboa.

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa prática*. In *GTI (Org.), refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

Prince, M. (2004). *"Does Active Learning Work? A Review of the Research"*. Department of Chemical Engineering Bucknell University.

Raftery, J., Grolnick, & W., Flamm, E. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp.343-364). New York: Springer Science.

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

Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.

Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem Ativa - Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.

Rola, S. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Dissertação do mestrado em educação. Área de especialização em formação pessoal e social. Universidade de Lisboa.

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 28, 437–460.

Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday (A Division of Random House), New York, 7.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C., & Marchand, G. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840.

Skinner, E., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 , 571–581.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(6), 723- 729.

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. Department of Educational Research. Lancaster University.

Veiga, F. (orgs.). (2009). *Envolvimento dos Alunos em Escolas Portuguesas: Elementos de Um Projecto de Investigação*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN – 978-972-8746-71-1.

Veiga, F. H. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Primeiros Elementos da Adaptação Portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. *Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (ISBN – 978-972-8746-87-2). Universidade do Minho.

Vieira, R.M., Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Instituto Piaget.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204–319.

Xarepe, O. (2021). *Trabalho em projectos*. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_c_02_projecto_oxarepe.pdf.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). *Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement*. *Learning and Individual Differences*, 16, 1–12.

Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (3rd ed., pp. 315–327). New York: Macmillan.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209. DOI: 10.1037/0022-0663.89.3.411

Apêndices

(Apêndices disponíveis em formato digital)

Apêndice 1 – Planificação das aulas

https://drive.google.com/drive/folders/1PMKHOZh2cusiRZUFL65i2B_hl884KszN?usp=sharing

Apêndice 2 – Aulas dedicadas ao Orçamento do Estado

<https://drive.google.com/drive/folders/1JjF8I724WOH13T3RVErTKRjiVUg3dRbY?usp=sharing>

Apêndice 3 – Trabalho de Projeto

<https://drive.google.com/drive/folders/18QEuf99Qll-UCM4hkww5quU4DGRSArMn?usp=sharing>

Apêndice 4 – Entrevista à professora cooperante e alunos

<https://drive.google.com/drive/folders/1xoxGU2GnRCqwQFkZro8rLmaUam9jGxqr?usp=sharing>

Apêndice 5 – Questionário aos alunos

https://drive.google.com/drive/folders/1VPsIV7_dEx-1t0te1nAFsIGzuUPI1mZj?usp=sharing

Apêndice 6 – Grelhas de Observação

<https://drive.google.com/drive/folders/1a2eNkJWqFSIHQrsQ-7ecOZntIAjzV3uy?usp=sharing>

Apêndice 8 – Diário de Campo

https://drive.google.com/drive/folders/13N-EdyO7SWHkigAZytRX_Lek41V2sfIw?usp=sharing