

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469839817>

O trabalho de projeto nas práticas educativas de professores em início de carreira

Tiago Tempera, Luís Tinoca

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4128>

Submetido em: 2022-05-16

Postado em: 2022-05-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O TRABALHO DE PROJETO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

TIAGO TEMPERA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4250-5747>

LUÍS TIHOCA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

RESUMO: O início de carreira de um professor é um período desafiante para o desenvolvimento das suas práticas educativas. Apesar de valorizarem métodos ativos de ensino, tais como a Metodologia de Trabalho de Projeto, a pressão sentida nesta fase leva a que os professores em início de carreira experienciem dificuldades de natureza diversa na sua implementação. Este estudo visa conhecer a forma como os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em início de carreira, integram a Metodologia de Trabalho de Projeto nas suas práticas educativas. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e da análise documental ao espólio de oito professores. Os resultados demonstram que os professores valorizam e procuram contemplar o Trabalho de Projeto nas suas práticas educativas. As dificuldades sentidas poderiam ser atenuadas através de uma abordagem metodológica mais consistente na formação inicial de professores e de uma análise das prioridades educativas nas escolas onde lecionam, que sobrecarrega os professores iniciantes com demasiadas tarefas paralelas ao serviço docente.

Palavras-chave: metodologia de trabalho de projeto, práticas educativas, indução, professores de educação básica.

PROJECT-BASED LEARNING IN THE EDUCATIONAL PRACTICES OF BEGINNING TEACHERS

ABSTRACT: The beginning of a teacher's career is a challenging period for the development of their educational practices. Despite valuing active teaching methods, such as Project-based Learning, the pressure felt at this stage leads teachers at the beginning of their careers to experience difficulties of a diverse nature in its implementation. This study aims to understand how elementary school teachers at the beginning of their career, integrate Project-based Learning in their teaching practices. Data were collected through semi-structured interviews to eight teachers and documental analysis of their teaching materials. The results show that beginning teachers value and try to implement Project-Based Learning in their educational practices. The difficulties in its implementation could be mitigated through a more consistent methodological approach in initial teacher education and a redefinition of educational priorities in the schools where they teach, which overloads beginning teachers with too many parallel tasks to the teaching service.

Keywords: project-based learning, educational practices, induction phase, elementary school teachers.

TRABAJO DE PROYECTO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES

¹ UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. <tiagot@eselx.ipl.pt>

² UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. <ltinoca@ie.ulisboa.pt>

RESUMEN: El inicio de la carrera de un profesor es un período desafiante para el desarrollo de sus prácticas educativas. A pesar de valorar métodos de enseñanza activa, como la Metodología de Trabajo por Proyectos, la presión que se siente en esta etapa lleva a los profesores al inicio de su carrera a experimentar dificultades de distinta índole en su implementación. Este estudio tiene como objetivo conocer cómo los profesores de educación básica, al inicio de su carrera, integran la Metodología del Trabajo por Proyectos en sus prácticas educativas. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental del patrimonio de ocho profesores. Los resultados demuestran que los profesores valoran y buscan incluir el Trabajo por Proyectos en sus prácticas educativas. Las dificultades sentidas podrían paliarse mediante un enfoque metodológico más consistente en la formación inicial de los profesores y un análisis de las prioridades educativas en las escuelas donde imparten clases, lo que sobrecarga a los profesores principiantes con demasiadas tareas paralelas al servicio docente.

Palabras clave: metodología de trabajo por proyectos, prácticas educativas, inducción, profesores de educación básica.

INTRODUÇÃO

Ao longo do seu percurso profissional, os professores atravessam um processo de crescimento pessoal e profissional contínuo que não se baseia apenas na aprendizagem de conhecimentos e competências relacionados com a prática de ensino (Menezes & Ponte, 2006), adquiridos na Formação Inicial (FI). Ball e Cohen (1999) defendem que os professores devem aprender a partir das suas próprias práticas, refletindo sobre as diferentes situações decorrentes do processo e aprendendo a usar os seus conhecimentos profissionais para melhorar as suas práticas educativas. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é um processo constante e contínuo que contribui para a melhoria das práticas através de experiências formais e informais, tendo como objetivo principal provocar mudanças educativas em benefício dos alunos e da comunidade escolar (Oliveira-Formosinho, 2009). No entanto, apesar da relevância deste tema, existem ainda poucos estudos centrados em professores em início de carreira, tal como referem Príncipe e André (2019) na sua revisão da literatura na área de formação de professores.

Ao nível da evolução do ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal (1.º ao 4.º ano de escolaridade) nos últimos anos, o núcleo central do corpo dos conteúdos tem-se mantido estável, mas o mesmo não se pode dizer da evolução das teorias pedagógicas e processos didáticos (Leite, 2018) que tentam acompanhar a exigências do século XXI. Deste modo, o desempenho profissional do professor que leciona no 1.º CEB passa pelo desenvolvimento de competências profissionais relacionadas, entre outras, com a capacidade de tornar o conteúdo repleto de significado, interligando-o com as várias áreas do saber.

Uma das metodologias de ensino ativas que permite a interligação dos saberes e conteúdos de várias áreas curriculares é a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Contudo, apesar de valorizarem métodos de aprendizagem ativos e colaborativos, muitos professores encontram dificuldades em implementar este tipo de trabalho com os seus alunos, devido às características do próprio grupo e à gestão da sala de aula (Diesel & Matos, 2019). Em termos de investigação realizada, Choi et al. (2019) referem a existência de alguns estudos que se focam no modo como a MTP pode ser aplicada pelos futuros professores durante a FI, mas que não se debruçam sobre como os próprios professores experienciam esta metodologia nas suas práticas educativas.

Segundo Niemi (2011), é necessário que se promovam experiências ativas de aprendizagem durante a FI, havendo uma correlação direta entre estas experiências e as competências profissionais de um professor. Tendo em vista uma melhor preparação dos professores para a vida profissional, Leite e Arez (2011) defendem a inclusão de práticas de trabalho de projeto na FI, permitindo que adquiram competências de intervenção e de integração curricular. Galvão e Reis (2002) reforçam a importância da supervisão nos estágios de Prática de Ensino Supervisionada, de modo a que os futuros professores apliquem as metodologias abordadas durante a FI, ao invés de reproduzirem os modelos que experienciaram durante a sua escolaridade. Apesar da importância da FI para o desenvolvimento de competências profissionais, Gatti e Nunes (2009) reconhecem também os seus problemas mais prementes, como a fragmentação dos conhecimentos e a fraca articulação entre a teoria e a prática, que dificultam a resolução de questões relacionadas com a prática de ensino.

Previamente à presente investigação, foi realizado um estudo com as instituições de ensino superior nas quais os participantes realizaram a sua FI (Tempera & Tinoca, 2020). Com o objetivo conhecer a natureza da abordagem da MTP nos currículos de FI de instituições do ensino superior, os resultados revelaram que as instituições fazem um esforço para integrar a MTP no decorrer dos seus cursos em termos teóricos, didáticos ou experienciais como método de trabalho de certas Unidades Curriculares. Contudo, encontram alguma dificuldade em promover mais experiências significativas de trabalho de projeto aos estudantes de modo a que se sintam mais confiantes em utilizar esta metodologia nos estágios de Prática de Ensino Supervisionada.

Este estudo tem como objetivo principal conhecer a forma como os professores do 1.º CEB, em início de carreira, integram a MTP nas suas práticas educativas, procurando responder a questões como: “Qual o nível de preparação sentido pelos professores do 1.º CEB, em início de carreira, para o desenvolvimento de projetos com os alunos?”; “Que importância conferem à MTP para a aprendizagem

dos alunos?"; "De que modo utilizam a MTP nas suas práticas educativas?"; "Que aspetos dificultam a aplicação da MTP com os alunos?"

Metodologia de Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto pode ser considerado como uma metodologia em grupo que pressupõe a implicação de todos os participantes, com a finalidade de resolver problemas encontrados e de interesse comum para os alunos, no qual estes aprendem no processo de busca de soluções através de questões colocadas, debate de ideias, estabelecimento de um plano, pesquisa, e comunicação com os outros (Choi et al., 2019; Leite et al., 1989; Vasconcelos et al., 2012). Todo o processo permite o desenvolvimento de competências essenciais para a sociedade atual, como o espírito de iniciativa e criatividade, a aprendizagem social, o trabalho em grupo e a tomada de decisões.

Apesar de não ser uma metodologia recente, Silva (2011) reforça a ideia de que a MTP, enquanto metodologia de aprendizagem ativa, se mantém eficaz e significativa, sendo necessário reforçar a aposta no trabalho em projetos no pré-escolar e no ensino básico. Tendo como ponto de partida um problema decorrente da vivência das crianças, próximo à sua realidade e das suas experiências, um trabalho desta natureza permite a contribuição e articulação de diferentes áreas curriculares, incorporando fontes, conceitos e percursos diversificados na procura de soluções para um problema (Hayes, 2010). Estudos como o de Tamim e Grant (2013) mostram que os professores acreditam que a utilização da MTP nas suas práticas educativas ajudou os alunos a adquirirem competências diversas, tais como o pensamento crítico e reflexivo, gestão de tempo e cooperação.

Thomas (2000) define cinco critérios para se trabalhar por projetos em sala de aula. Para este autor, os projetos devem ser centrais ao currículo e não periféricos, focar-se em questões ou problemas que levem os alunos a encontrar conteúdos das áreas do saber envolvidas, envolver os alunos numa investigação construtiva, motivar os alunos para o trabalho, e estar ligados à realidade. Em termos metodológicos, Vasconcelos et al. (2012) propõem quatro fases sequenciais para os alunos seguirem quando trabalham em projetos: (i) a *fase de definição do problema*, na qual se formula o problema e se define a questão a investigar; (ii) a *fase de planificação e desenvolvimento do trabalho*, na qual se prevê o possível caminho do desenvolvimento do projeto, através da elaboração de tabelas ou de mapas conceituais que permitam perceber o rumo do trabalho, tendo em conta os objetivos definidos; (iii) a *fase de execução*, na qual se desenvolve o processo de pesquisa e de atividades que enriqueçam e conduzam à resposta do problema definido; e (iv) a *fase de divulgação e avaliação*, na qual as aprendizagens são demonstradas através da sistematização do trabalho desenvolvido, bem como se procede à avaliação de todo o processo e consequente levantamento de novas questões passíveis de dar origem a um novo projeto.

A utilização da MTP pelos professores pode ter objetivos diversos, dependendo das suas crenças acerca de como os alunos aprendem (Tamim & Grant, 2013). Para estes autores, alguns professores utilizam a MTP para ensinar conteúdos, outros para fazer uma extensão ou aprofundamento dos mesmos, e outros para ambos, dependendo das necessidades dos alunos. Neste sentido, Silva (2005) sugere que o trabalho de projeto possa ser desenvolvido de acordo com diferentes modelos curriculares, tendo sempre presente o foco da aprendizagem centrada no aluno. Os professores podem desenvolver metodologias de trabalho de projeto segundo (i) *modelos diretivos*, onde o projeto é temático, definido e orientado pelo professor, mas cujos alunos são envolvidos nas tarefas previstas e nas descobertas realizadas; (ii) *modelos centrados na criança*, onde o projeto é vivencial, partindo dos interesses e necessidades dos alunos e sendo desenvolvido progressivamente e apoiado pelo professor; e (iii) *modelos construtivistas*, onde o projeto é negociado entre o professor e o aluno desde a formulação do problema, ao planeamento, execução e avaliação.

Referindo os aspetos positivos da aplicação da MTP em sala de aula, Revelle (2019) constata que os professores observam um maior envolvimento nas atividades e desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos, bem como uma visão diferente do currículo e uma melhorada perceção na viabilidade da implementação desta metodologia. Bell (2010) considera que as competências que os alunos desenvolvem através da MTP contribui para que se tornem membros produtivos da sociedade. Competências essas que não são mensuráveis através de testes ou exames tipificados, motivo pelo qual a

autora sugere uma mudança de foco e pensamento em relação à avaliação. Metodologias centradas no aluno, tais como a MTP, devem ser usadas para que os alunos desenvolvam competências fundamentais necessárias aos desafios do século XXI, incluindo a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação.

Para Efstratia (2014) o desencorajamento dos professores para implementar a MTP nas suas práticas educativas relaciona-se com a sua falta de experiência, com a falta de motivação, ou por se constituir como uma atividade adicional no meio de muitas, que sentem obrigatoriedade em desenvolver. Para além destes aspetos, a duração ou longevidade de um projeto pode também ser um fator limitante na sua aplicação. Revelle (2019) refere vários estudos que exploram a perceção dos professores acerca dos obstáculos na implementação da MTP, identificando o tempo necessário para preparar e desenvolver os projetos, a sua adaptação na mudança de papéis definidos na sala de aula de um modo mais diretivo para um mais centrado no aluno, a gestão da sala de aula, a preocupação em não cumprir o currículo ao despende muito tempo em trabalho de projeto, e a dificuldade em apoiar as aprendizagens diversificadas dos alunos.

Por outro lado, segundo Kwietniewski (2017), a questão da diferenciação pedagógica deveria ser um fator potencializador e não limitador da utilização desta metodologia em sala de aula, já que estreita as diferenças entre os alunos com maior desempenho e os com menor, na medida em que estes interagem e aprendem uns com os outros. Apesar da longa duração entre planear e completar um projeto, a MTP permite que os professores estabeleçam conexões entre conteúdos e que cumpram mais do que um objetivo de cada vez, estabelecendo bases para os diferentes ritmos de desenvolvimento dos alunos. O autor refere ainda que o maior obstáculo à implementação da MTP são os próprios professores ao sentirem que não estão preparados e que necessitam de mais formação.

Tamim e Grant (2013) acrescentam outros desafios à implementação da MTP que os professores precisam ter em consideração ao utilizar esta metodologia nas suas práticas. Para estes autores, os professores necessitam de ter uma abertura relativamente a abordagens construtivistas, de desenvolver competências de ensino centrado no aluno, de possuir motivação e capacidade para adaptar as suas estratégias de ensino, e de desenvolver autoconfiança para gerir as atividades decorrentes de um trabalho de projeto. Acreditar na eficácia da MTP como um modelo construtivista de aprendizagem centrada no aluno torna-se fundamental para que os professores se sintam capazes de contornar os desafios da sua implementação.

Indução na carreira docente

A indução na carreira docente corresponde ao ingresso na profissão, na qual se estabelece a transição de estudantes a professores (Marcelo & Vaillant, 2017). Enquanto alguns autores consideram o primeiro ano de serviço como a fase de indução do professor (Tickle, 2000), outros estendem este período até aos 3-5 anos (Flores, 2000; Marcelo, 1991). Príncipe e André (2019) discordam deste período referindo que, enquanto o professor não atingir a estabilidade profissional, continuará a vivenciar situações de exploração, de “luta pela sobrevivência” e de adaptação a novos contextos, características da fase indução. Fazendo uma analogia entre a infância e a fase de indução, na medida em que a qualidade do que se vive nos primeiros anos determina o seu próprio desenvolvimento para a vida adulta, os autores reforçam que a fase de indução deve ter em consideração as condições de trabalho dos professores, e não ser definida por um determinado período de tempo.

Considerando os primeiros anos de profissão como extremamente exigentes, Harju e Niemi (2016) referem que a FI, embora confira bases para o trabalho de um professor, não prepara suficientemente os professores em início de carreira para a vida profissional. Inclusivamente, Cruz (2017) constata que existe uma escassez de referenciais práticos na FI, dado que se preocupa mais com os fundamentos da ação docente do que com as metodologias que favorecem o seu desenvolvimento.

Sendo a fase de indução um período de tensões e de grandes aprendizagens em contextos desconhecidos, Marcelo (2009) refere o desafio dos professores na aquisição de conhecimento profissional e no equilíbrio pessoal. Sendo um período pautado por desafios, descobertas, adaptação e transição, o autor considera que os novos professores têm a difícil tarefa de conjugar fatores como

conhecer o grupo de alunos, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, adquirir conhecimentos sobre o currículo e a escola, planejar as suas estratégias de intervenção, e continuar a desenvolver uma identidade profissional. Contudo, apesar da intensidade vivida nos primeiros anos de carreira, Harju e Niemi (2016) consideram que este fator não significa que os novos professores não sejam capazes ou competentes no seu trabalho.

A OCDE (2011) sugere que as escolas ofereçam programas de indução bem estruturados aos novos professores e que reduzam o peso conferido à senioridade, de modo a equilibrar o tipo de trabalho e não sobrecarregar os professores em início de carreira com tarefas demasiado exigentes. Recomenda também que a FI providencie programas de pós-graduação que prepare os professores para se enquadrarem em tipos de escolas e anos de escolaridade diversificados, aumentando oportunidades de serem colocados em escolas diferentes. Para esse fim, as instituições formadoras deverão manter uma estreita ligação com as escolas e com a profissão em si, de modo a darem resposta às necessidades dos professores na entrada no mercado de trabalho. Em complemento, Marcelo e Vaillant (2017) apontam os benefícios que os programas de indução podem ter para os professores, necessitando de ser mais apoiados e desenvolvidos pelas escolas e diretores, tendo em conta que a indução informal não é suficiente.

Sendo na FI que os futuros professores começam a desenvolver a sua identidade profissional (Sutherland et al., 2010), é na fase de indução que as maiores transformações ocorrem, influenciadas pelas experiências decorrentes durante a sua integração na carreira (Flores & Day, 2006). Neste sentido, esta fase do desenvolvimento profissional constitui-se como um momento fundamental para a utilização de metodologias ativas, como a MTP, dado que é nesta fase que os professores modelam a sua compreensão sobre os processos de ensino e reconstróem a sua identidade profissional, sedimentando práticas que irão utilizar ao longo do seu futuro percurso profissional.

METODOLOGIA

Este estudo está situado num paradigma fenomenológico-interpretativo (Cohen et al., 2018) procurando compreender a subjetividade da experiência humana e, ao mesmo tempo, manter a integridade do fenómeno investigado e interpretar o mesmo sob o ponto de vista dos participantes. Deste modo, as inferências feitas emergem das situações particulares observadas. O objetivo desta investigação passa por compreender os fenómenos observados no momento e local específicos da recolha de dados e compará-los com o que se observa em tempos e locais diferentes. Existe, assim, a preocupação de compreender e interpretar as situações observadas tendo em conta os seus intervenientes. Ao estudar os processos e dinâmicas das práticas de ensino de professores em início de carreira, tem-se como finalidade última proporcionar uma melhor compreensão sobre as situações observadas, contribuindo para ajudar a formular hipóteses de trabalho sobre as mesmas.

Os participantes deste estudo são oito professores do 1.º CEB, em fase de indução na carreira, tendo entre 2 e 5 anos de experiência profissional neste nível de ensino, que utilizam a MTP nas suas práticas educativas. Os professores foram selecionados através da indicação dos coordenadores dos cursos de FI, que estes frequentaram, de duas instituições de ensino superior com modelos de formação semelhantes, mas com diferentes currículos. Ambas as instituições contemplam o Trabalho de Projeto como uma metodologia inerente aos seus cursos. Os critérios de seleção dos professores tiveram em conta os anos de serviço docente (não mais de cinco) e o facto de utilizarem ou terem utilizado, a MTP nas suas práticas educativas no 1.º CEB.

Para este estudo foram utilizadas duas fontes de dados de modo a garantir a triangulação metodológica, usando dois métodos para o mesmo objeto de estudo (Cohen et al., 2018). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a cada um dos participantes, com o objetivo de conhecer as suas perspetivas acerca da utilização da MTP nas práticas de ensino. As entrevistas foram baseadas num guião orientador previamente definido, tendo a garantia de que os participantes responderiam às mesmas questões (Bogdan & Biklen, 2013), ao mesmo tempo que se procurava manter um grau de liberdade na sua exploração. Foi também realizada uma análise documental ao espólio do professor contendo planos de trabalho e produções dos alunos, com o intuito de corroborar e reforçar a compreensão sobre a forma como o trabalho de projeto é desenvolvido e concretizado no contexto das práticas educativas dos

professores. Os documentos fornecem-nos diversas informações sobre um acontecimento que envolve os participantes (Tuckman, 2002), corroborando e clarificando o que foi mencionado nas entrevistas. Devido à situação pandémica e de confinamento obrigatório em que o país se encontrava no decorrer do estudo, todas as entrevistas foram realizadas online, via plataformas de videoconferência, e todos os documentos foram digitalizados e enviados por correio eletrónico, não tendo havido oportunidade de analisar os originais.

Posteriormente à recolha dos dados, estes foram sujeitos a análise de conteúdo (Amado, 2017) e categorizados segundo as regularidades observadas e aspetos comuns identificados, de acordo com os objetivos do estudo. Os nomes dos professores são fictícios, mantendo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

RESULTADOS

Através das entrevistas realizadas emergiram 12 tópicos demonstrativos do modo como os professores de 1.º CEB em início de carreira encaram e integram a MTP nas suas práticas educativas. Estes tópicos estão relacionados com as questões de investigação, que serão o foco da apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Questão de Investigação 1: Qual o nível de preparação sentido pelos professores do 1.º CEB, em início de carreira, para o desenvolvimento de projetos com os alunos?

Todos os professores deste estudo tiveram contacto com a MTP durante a sua FI, quer em termos experienciais, como metodologia adotada por algumas Unidades Curriculares do curso, quer em termos teóricos e didáticos. Procurando saber a sua perceção sobre a preparação conferida pelos cursos para o Trabalho de Projeto com os alunos, dois tópicos emergiram. Os professores reconhecem que a preparação para este tipo de metodologia foi insuficiente, mas também que a possibilidade de aplicação da MTP nos estágios de Prática de Ensino Supervisionada foi determinante para a sua preparação.

Tópico 1: Abordagem na FI insuficiente.

Sete dos oito professores consideram que não se sentiram totalmente preparados para desenvolver Trabalho de Projeto com os seus alunos, após a conclusão do curso de FI. As razões manifestadas prendem-se com a falta de experiência prática durante o curso, a falta de ligação entre a teoria e a prática, a pouca profundidade da abordagem no curso, e a impossibilidade de aplicar esta metodologia na prática, no contexto dos estágios, devido às circunstâncias do contexto ou das metodologias adotadas pelo professor titular da turma na escola de acolhimento (denominado Orientador Cooperante).

A falta de experiência prática durante o curso foi referida pelos professores como motivo de falta de preparação. A abordagem teórica não foi considerada suficiente, pelo que alguns participantes gostariam de ter experienciado esta metodologia em algumas Unidades Curriculares do curso, tal como Hélia que afirma que “na [nome da instituição onde fez a FI] efetivamente, nunca fizemos trabalhos desses, com essa metodologia”. Elisa refere-se à sua experiência no ensino superior como pouco rica em termos metodológicos. Na sua opinião:

Às vezes na formação tem-se um bocado de receio de enveredar ou de apresentar aos alunos estas metodologias que nos desinstalam... Há um certo receio de nos colocarem nestas novas metodologias... Porque, imagine, se eu sou professora do ensino superior e se eu não acreditar, se calhar não vou apresentar muito aos meus alunos.

Alguns participantes referem a pouca ligação entre a teoria e a prática, na medida em que sentem que alguns professores da FI não têm uma ligação direta com a prática nas escolas do Ensino Básico, e apresentam a teoria desligada da realidade. Diana justifica que “a teoria muitas vezes não é nada assim. Na [nome da instituição onde fez a FI] podem dizer-nos mundos e fundos mas quando chegamos ao terreno, às vezes aquilo não dá para fazer nada assim... passam-se muitas outras coisas numa escola”.

A pouca profundidade na abordagem desta metodologia foi outro motivo apontado. Alguns participantes referem que a MTP foi abordada de modo superficial, em conjunto com outras metodologias, sem terem o tempo suficiente para a interiorizarem. Ivo relata que “na licenciatura falámos um pouco, muito ao de leve. Nos mestrados falámos mais. Mas a FI foi insuficiente”. Hélia é da mesma opinião, referindo que a FI lhe deu bases, mas não a preparou convenientemente para o tipo de trabalho com que se deparou quando ingressou na carreira.

Apesar dos aspetos mencionados, a maioria dos participantes admite a importância da FI para a sua preparação profissional. Glória refere: “Acho que só depois de estarmos na prática, no campo, é que conseguimos aperfeiçoar. Mas foi rico tudo o que aprendemos... o que aprendemos na teoria e depois ver a funcionar na prática, foi uma mais-valia”. Inclusivamente, para colmatar algumas lacunas apontadas na sua formação e para se sentirem mais preparados, alguns professores sugerem que a FI deveria promover momentos de prática, segundo esta metodologia, em Unidades Curriculares de diferentes áreas do saber, oferecer a possibilidade de aplicar esta metodologia em estágios de Prática de Ensino Supervisionada, e promover mais contacto com a realidade escolar convidando professores do 1.º CEB a falar sobre as suas experiências no terreno.

Apenas Filipa considerou que se sentiu confiante para aplicar a MTP com os alunos, após o curso de FI, referindo: “Senti-me completamente preparada... Isto porque todos os estágios que tive foram experiências riquíssimas, excelentes... Considero que a minha formação foi bastante significativa no que diz respeito a essa metodologia”. Filipa reconhece, deste modo, a importância e o contributo dos estágios de Prática de Ensino Supervisionada para o efeito, o que nos leva ao segundo tópico de análise.

Tópico 2: Estágios de Prática de Ensino Supervisionada.

Os cinco professores que tiveram a oportunidade de aplicar esta metodologia nos estágios de Prática de Ensino Supervisionada, referem-na como fundamental para a sua preparação didática. Hélia reconhece que aprendeu muito com os estágios: “Tive a sorte de estagiar logo em dois sítios muito bons... Deram-nos a conhecer os sábados pedagógicos do Movimento da Escola Moderna em que se fala muito sobre o Trabalho de Projeto”. Glória admite que “obviamente que ainda tenho muito que aprender, sendo um primeiro ano como professora titular, mas [a experiência nos estágios] ajudou-me imenso a poder aplicar essa metodologia”. E Filipa reforça que:

Tivemos experiências que despoletaram em nós essas práticas que favorecem o Trabalho de Projeto, o trabalho da autonomia, o trabalho cooperativo, todas essas metodologias que vão ao encontro das aprendizagens significativas e que permitem que tenhamos uma prática muito mais direcionada e centrada nos alunos do que propriamente em nós.

Porém, nem todos os participantes tiveram a oportunidade de aplicar a MTP nos estágios, estando limitados a seguir as metodologias utilizadas pelo Orientador Cooperante. Carla afirma que tomou conhecimento acerca desta metodologia na FI, mas “nos estágios que fiz não era a metodologia aplicada nas turmas... Como não fiz no estágio, [quando iniciei a carreira] não tinha muita experiência”. E em relação aos seus estágios, Bruna refere: “Foi o método que o Orientador Cooperante seguia, tudo muito direitinho, a seguir à página 12 vem a página 13... o tradicional”.

Questão de Investigação 2: Que importância os professores do 1.º CEB em início de carreira conferem à MTP para a aprendizagem dos alunos?

Todos os professores realçam a importância e relevância da MTP na aprendizagem dos alunos, mesmo não sendo a única metodologia que utilizam nas suas práticas educativas. Questionados acerca do que era, na sua opinião, aprender por projetos, a maioria dos professores faz referência às suas vantagens e importância. Na sequência das suas respostas emergiram três tópicos de análise.

Tópico 3: Envolvimento e motivação para aprender.

Colocar os alunos no centro da aprendizagem foi referido por seis professores como impulsionador do envolvimento, motivação e predisposição para aprender. Carla é da opinião de que a MTP “é das metodologias que já utilizei e que observei, aquela que envolve mais as crianças. E uma vez que as crianças estão mais envolvidas também aprendem melhor”. Da sua própria experiência, Filipa

relata que “[os alunos] estão sempre muito motivados a trabalhar em projetos, porque o tema parte deles próprios, da própria curiosidade e aí já têm uma motivação. A predisposição deles para aprenderem é completamente diferente”. A curiosidade demonstrada pelos tópicos a desenvolver é um aspeto essencial também para Ivo, já que considera que, para os alunos, “questionar a realidade, não estarem resignados, e procurarem perceber o que se passa à volta na escola, na sociedade, na família.... Estimula muito a vontade de querer saber”.

Tópico 4: Desenvolvimento de competências sociais.

Para cinco professores, um dos aspetos mais importantes na integração da MTP nas suas práticas educativas prende-se com o desenvolvimento de competências sociais, transversais a todo o currículo, nomeadamente a cooperação, a autonomia e a comunicação.

Sendo o trabalho de grupo, de cooperação e colaboração, uma estratégia fundamental no desenvolvimento de projetos, os professores assumem que são competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB. A idade e a inexperiência neste tipo de trabalho podem ser percecionadas como um entrave à realização de projetos, no início, mas que a sua continuidade revela resultados significativos. Acerca da sua turma de 1.º ano, Glória refere que “eles não sabem trabalhar ainda em equipa, em parceria, em cooperação e são competências que, como professora, tenho como objetivo que eles desenvolvam... O Trabalho de Projeto permite isso.”. E Hélia reforça esta ideia, na medida em que:

Nestas idades [os alunos] ainda estão muito virados para eles e para as ideias deles e têm dificuldade em aceitar as opiniões dos outros, acho que a MTP tem esta grande vantagem de os por a trabalhar em grupo para um sucesso comum, portanto estão todos embrenhados naquilo para ter um produto final que foram eles que construíram, portanto, tiveram de se organizar.

A responsabilidade que os alunos assumem perante o projeto que desenvolvem, permite que se organizem de forma mais eficaz e que tomem decisões de forma mais autónoma. Filipa relata que:

No início do ano, era uma barulheira, discussões a todo o momento dentro de cada um dos grupos, mas a meio do ano ou quase no fim, tínhamos momentos muito mais harmoniosos em sala de aula, muito mais autónomos, em que pouco era precisa a minha intervenção, em que eu me cingia a passar de grupo em grupo, a dar uma olhadela, e não precisava de intervir tanto.

Para além da necessidade de comunicar entre os elementos do grupo a que pertencem, expondo as suas ideias e ouvindo as dos colegas, o momento de partilha de produções leva a que os alunos desenvolvam competências de comunicação. Filipa assume que, quando começou a implementar a metodologia na sua turma “tinha bastantes dificuldades em convencer uma criança a apresentar para um grupo grande. Mas eles também desenvolvem essas capacidades e acho que, nesse sentido, é muito importante desenvolver o trabalho por projetos”. Para o desenvolvimento desta competência, Glória realça a fase final de divulgação e avaliação dos projetos como sendo extremamente importante no sentido em que observa os alunos a “ganharem confiança para apresentar, mostrar como fizeram, e depois ouvir os outros que também têm sentido crítico, dar sugestões construtivas... Essa troca de ideias e opiniões acho que é mesmo muito importante, fundamental neste processo”.

Tópico 5: Abordagem interdisciplinar.

A interdisciplinaridade e a articulação entre as áreas curriculares foram aspetos mencionados por seis professores como vantagem da MTP, na medida em que permite criar um fio condutor através de um tópico, dando sentido às aprendizagens dos alunos. Na experiência de Bruna, a utilização desta metodologia permite que, mesmo os alunos com mais dificuldades de ordens diversas, consigam compreender a aplicação de conteúdos mais abstratos, ao estabelecer conexões entre os mesmos e o tópico do projeto. Também Elisa considera que a MTP permite aos alunos fazerem uma leitura abrangente, relacional e significativa da realidade, ao se relacionarem conteúdos de várias áreas do saber. Apesar da gestão curricular interdisciplinar não ser um processo simples de concretizar, é muito valorizado. Reforçando estas ideias, Filipa reconhece que os alunos “conseguem ter um conhecimento relacional, no sentido em que conseguem integrar várias [áreas curriculares] na busca do seu conhecimento”.

Questão de Investigação 3: De que modo os professores do 1.º CEB em início de carreira utilizam a MTP nas suas práticas educativas?

Os motivos porque os professores decidem optar por utilizar esta metodologia prendem-se essencialmente com as vantagens que lhe reconhecem, mas também para respeitar os princípios didáticos adotados pela escola. Os professores asseguram momentos específicos na agenda semanal para a realização de projetos e adotam diferentes modos de aplicar a MTP, pelo que surgiram quatro tópicos de análise relativos a esta questão de investigação.

Tópico 6: Temas propostos pelos professores.

Através dos testemunhos de seis professores, foi identificada uma abordagem ao Trabalho de Projeto seguindo o *modelo diretivo* (Silva, 2005), em que os projetos dos alunos podem advir de um tema comum definido pela escola ou por temas relacionados com o currículo, previamente selecionados pelos professores.

O Projeto de Escola de cada instituição é, geralmente, subordinado a um tema definido anualmente. O tema global é, usualmente, subdividido em temas adotados por cada um dos anos de escolaridade da instituição. Carla procura, no entanto, que o tema da sua turma seja escolhido pelos próprios alunos, de modo a que não lhes seja imposto algo que não tenham interesse em trabalhar ao longo do ano letivo.

Outras práticas detetadas correspondem à seleção prévia de temas relacionados com o currículo, que os alunos escolhem trabalhar, consoante os seus interesses pessoais. Na sua turma, Hélia procura oferecer várias hipóteses de temas do currículo, de modo a que os alunos tenham várias opções de escolha e que se consigam agrupar consoante os seus interesses.

Tópico 7: Temas propostos pelos alunos.

Outra abordagem de Trabalho de Projeto, identificada em três professores, foi a seleção livre ou negociada de temas que surgem no grupo de alunos, através de questões, discussões ou curiosidades manifestadas, seguindo o *modelo centrado na criança* ou o *modelo construtivista* (Silva, 2005).

Tendo introduzido esta metodologia há pouco tempo na sua turma, Elisa procura não interferir na escolha dos alunos, aceitando os temas propostos e orientando a sua pesquisa. O mesmo defende Glória que confere liberdade de escolha aos alunos, mesmo que os temas não estejam relacionados diretamente com o currículo, na medida em que pretende “que eles ganhem gosto por esta metodologia e que fiquem interessados em trabalhar”. Importa reforçar que os professores que utilizam este modelo de Trabalho de Projeto são os que estavam responsáveis por turmas de 1.º ano, ou que estavam a introduzir a metodologia pela primeira vez nas suas turmas.

Existem opiniões contraditórias no que diz respeito às duas abordagens adotadas pelos diferentes professores. Hélia não concorda em deixar os alunos escolherem livremente os temas, já que podem ser muito diversificados e com pouco conteúdo para um Projeto. Na sua opinião, “às vezes faz mais sentido ser um bocadinho mais orientado, principalmente com miúdos tão pequenos... Eles não fazem sequer ideia do que podem pesquisar”. Já Ivo procura adotar os dois modelos, propondo temas do currículo selecionados pelo próprio e também temas do interesse dos alunos, na medida em que “sabemos que o [currículo] é extenso, mas acho que estar apenas a fazer projetos a partir dos conteúdos é muito redutor, porque estamos quase a cortar a iniciativa dos alunos. Acho que deve haver ali uma dualidade”.

Tópico 8: Fases da MTP.

Independentemente dos modelos adotados no desenvolvimento do Trabalho de Projeto com os alunos, os professores têm conhecimento e procuram seguir fases semelhantes às definidas por Vasconcelos et al. (2012).

A *fase de definição do problema* depende da abordagem utilizada, dado que o tema pode ser selecionado pelo professor ou pelos alunos. Em ambos os casos, é essencial, para todos os professores que os alunos se identifiquem ou tenham curiosidade sobre o tema ou problema.

A *fase de planificação e desenvolvimento do trabalho* é seguida por todos os professores, na medida em que procuram que os alunos definam o que querem saber sobre o tópico e pensem acerca do modo

como vão atingir o conhecimento. É uma fase de partilha de ideias que, na ótica de Glória se torna difícil de gerir, pois todos os alunos querem expressar as suas ideias próprias e que estas sejam seguidas.

Na *fase de execução*, os professores afirmam procurar abordar ou interligar conteúdos de várias áreas curriculares ou, no caso de Bruna, manter o tópico transversal à atividade letiva: “Mesmo quando não se estava diretamente a trabalhar para o projeto, sempre que era possível articular o que estávamos a trabalhar com o projeto, [o tópico] estava presente”.

A *fase de divulgação e avaliação* é muito diversificada, dependente do tipo de produções dos alunos. Os professores consideram a partilha de produções uma etapa importante e potencializadora do desenvolvimento de competências. Mesmo quando esta fase não era possível de concretizar devido ao tempo definido pela instituição para a realização de projetos, Filipa procurava que os alunos tivessem essa oportunidade nos momentos matinais de apresentação geral de produções. A componente da avaliação não foi referida explicitamente pelos professores, embora se perceba que, após o término de um Projeto, a maioria dos participantes dá a oportunidade de se comentar os projetos apresentados. Na perspetiva de Glória é uma etapa fundamental para a partilha de ideias, de sugestões e desenvolvimento do sentido crítico.

Através da análise documental feita às teias de ideias ou tabelas de planificação dos projetos, correspondentes à segunda fase da MTP, e aos produtos finais dos alunos, correspondentes à fase final da MTP, foi possível verificar-se que os participantes procuram seguir os fundamentos da metodologia, mesmo que não a consigam concretizar na totalidade. Consegue perceber-se que alguns produtos finais tiveram a ajuda de um adulto, da família ou professor, devido ao polimento demonstrado em certas produções, o que não é característico destas idades. Este aspeto não é considerado como algo negativo para Carla, afirmando que “os alunos estavam muito mais motivados, os resultados eram mais positivos e mesmo os pais envolveram-se de uma forma diferente do que se envolveram na primeira turma onde não utilizei este tipo de metodologia”. No caso de um Projeto que concorreu a um concurso regional, Andreia ressalva que “o pai da [nome da aluna] compôs a música e a letra foi em conjunto. Os fantoches foram feitos pelos alunos, mas todos em conjunto decidiram o que fazer”. Também Bruna realça que o Trabalho de Projeto contribui para o envolvimento dos pais, o que se torna desejável e estreita ligações entre a escola e a família.

Tópico 9: Planificação superficial.

Existe uma preparação prévia de seleção de tópicos a propor aos alunos, por parte dos professores que seguem esse modelo, mas cinco participantes afirmam não preparar os momentos de intervenção em Trabalho de Projeto, da mesma maneira que preparam outros momentos.

A seleção de tópicos é, em alguns dos casos, resultado de reuniões entre os professores do mesmo ano de escolaridade da instituição e resulta numa proposta para os alunos poderem optar. No caso de Bruna, inclusivamente, os professores reuniam-se no fim do dia para preparar os próximos passos, procurando que o projeto evoluísse num determinado sentido: “Preparávamos ideias, debatíamos, mesmo tendo turmas diferentes. Às vezes fazíamos batota. O projeto estava a tender para a esquerda e, sem darmos a entender [aos alunos], tentávamos que não fugisse muito do nosso controlo.”

Nos casos em que os alunos são responsáveis por escolherem os tópicos a trabalhar, os professores afirmam não haver uma preparação específica para o trabalho a desenvolver, a não ser uma pesquisa sobre assuntos que não dominam totalmente. Para Ivo, “a intervenção não se consegue preparar muito bem porque [os alunos] estão [em] fases diversas com temas diversos... Por isso, em casa, ou mesmo no colégio, eu ia pesquisando para os ajudar, mas não era assim nada muito intencional”. Filipa relata uma situação semelhante, “Quando me perguntavam alguma coisa, ia rapidamente pesquisar... E quando não conseguia encontrar ou encontrava uma ambiguidade de respostas, eu adiava a resposta e ia para casa, com mais tempo... Assim respondia de forma próxima e adequada aos alunos”.

Questão de Investigação 4: Que aspetos dificultam a aplicação da MTP com os alunos?

Os aspetos mencionados pelos professores como limitadores ou que dificultam o Trabalho de Projeto, prendem-se com a gestão do grupo, com a articulação entre as áreas do saber, e com a

exigência do trabalho docente, constituindo-se como os três tópicos de análise relacionados com esta questão.

Tópico 10: Gestão do grupo de alunos.

Na perspectiva de cinco professores, a gestão dos grupos é um fator que dificulta o desenvolvimento de projetos, tendo em conta a diversidade de temas que se trabalham ao mesmo tempo. O apoio simultâneo a todos os grupos é, para Glória, uma dificuldade, principalmente se os alunos são de anos de escolaridade mais baixos ou se ainda não têm autonomia suficiente e métodos de trabalho em grupo. Hélia sente a mesma preocupação, principalmente nos momentos de arranque da fase de execução do projeto, em que os alunos necessitam de maior orientação. A acrescentar a esta dificuldade, Ivo realça os ritmos diferentes de trabalho que leva a que alguns grupos possam estar em fases diferentes dos projetos, necessitando de apoio de natureza diversa.

Apesar desta dificuldade, nenhum dos professores ponderou abandonar esta metodologia, tendo a consciência que é um trabalho em progresso e que as dificuldades dos alunos tendem a atenuar com o desenvolvimento de competências e hábitos de trabalho. Alguns professores procuram aproveitar a presença de professores de apoio para auxiliarem os alunos, em momentos em que o acompanhamento aos grupos se torna mais complicado. Filipa encontrou uma solução parcial para esta dificuldade de organização dos grupos ao criar guiões gerais para o trabalho em projetos a atribuindo papéis a desempenhar pelos alunos, de modo a que se tornassem mais autónomos:

É preciso ter algo muito bem estruturado, eu criava guiões muito gerais, não para cada tema, mas gerais, e muitas vezes distribuía cartões com funções a cada [elemento do grupo]. Por exemplo, nos grupos, um era quem levantava o braço, outro era quem geria os conflitos, outro era mediador, outro era o apresentador... E todas as semanas os cartões rodavam. E eu não fazia questão de controlar isso, deixava ao critério deles, entregava os cartões e eles distribuíam.

Ao sentir o mesmo tipo de dificuldade, Glória também encontrou uma estratégia eficaz ao utilizar o Tempo de Estudo Autónomo para apoiar alguns grupos nos projetos:

Nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo consigo dividir a turma, tenho alunos que estão a trabalhar em Estudo Autónomo e tenho alunos que estão a fazer Trabalho de Projeto e assim consigo auxiliar os que estão a trabalhar nos projetos e vamos trocando, como se fossem estações. É uma forma de ajudar todos, já que sou só uma.

Tópico 11: Articulação entre áreas curriculares.

Os professores consideram que as diferentes áreas curriculares podem concorrer para o mesmo projeto, tornando-o interdisciplinar e repleto de significado. Apesar de ser um aspeto desejável no desenvolvimento de projetos, Andreia não considera uma tarefa fácil procurar integrar atividades de diferentes áreas do saber no mesmo projeto. Também Carla sente que a integração curricular e a criação de um fio condutor transversal às áreas do saber se torna uma tarefa difícil, principalmente devido à diversidade de tópicos que surgem por parte dos alunos e que não domina totalmente. Da sua experiência relata que, muitas vezes, teve ajuda de uma colega mais experiente da própria escola, que estava habituada a trabalhar com esta metodologia há vários anos e que a auxiliou a perceber como devia começar e onde se deveria focar, para que o trabalho começasse a fluir.

Tópico 12: Política escolar.

A extensão do currículo e as exigências institucionais são fatores que, na perspectiva de quatro professores, também influenciam o desenvolvimento de projetos. Filipa fala da ampla agenda de atividades criada pela escola, que exige tempo e dedicação, retirando algum tempo útil para outras atividades planeadas pelo professor. Andreia confessa que o excesso de relatórios, burocracia envolvente e controlo por parte da Direção da escola limita o seu tempo para planear atividades de natureza diversa no âmbito dos projetos. O discurso de Bruna demonstra o desagrado perante as políticas educativas gerais, na medida em que limitam a gestão curricular e diferenciação pedagógica, devido a todas as exigências inerentes:

O ensino, sinto que é como encher os alunos de conteúdos... Não podemos continuar a entupir os alunos de coisas para aprenderem. Nem a obrigá-los a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e os mesmos exames. Onde está a flexibilidade, a adequação à turma e o trabalho individualizado, quando se chega ao teste e é tudo igual para todos, mesmo sabendo que alguns não vão ser capazes de fazer? É impossível fazer Trabalho de Projeto se tivermos um molde para aplicar a todas as turmas e a todos os alunos. Precisamos de ter coragem para dizer “isto não deve ser assim”.

DISCUSSÃO

O esquema apresentado na figura 1 sistematiza as relações entre os tópicos demonstrativos do modo como os professores de 1.º CEB em início de carreira encaram e integram a MTP nas suas práticas educativas.

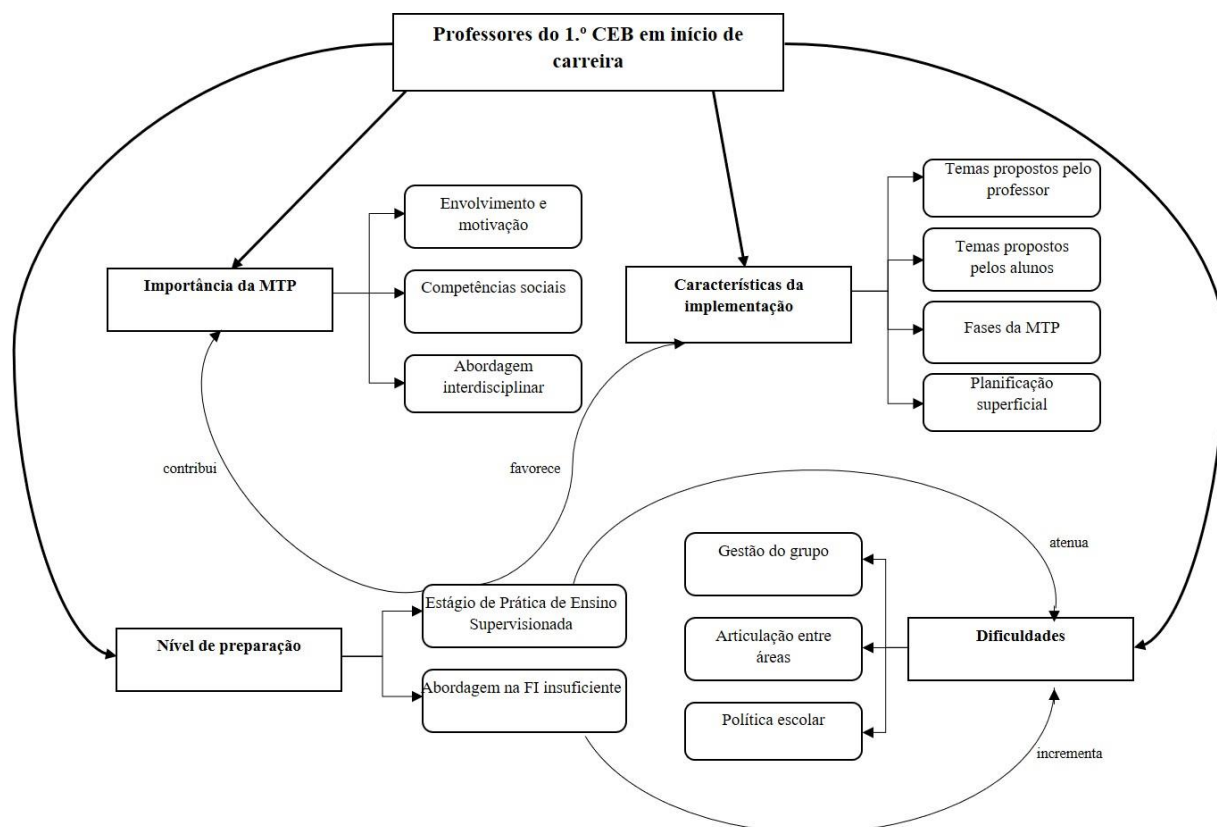


Figura 1 - A MTP nas práticas educativas dos professores do 1.º CEB em início de carreira.

Durante a sua FI, os professores tiveram contacto com a metodologia a nível teórico, didático e experiencial, tal como sugerem Leite e Arez (2011), embora não pareça ter sido o suficiente de modo a sentirem-se preparados para desenvolver esta metodologia nas suas práticas educativas. Este facto pode estar associado à estrutura fragmentada do currículo dos cursos e insuficiente articulação entre a teoria e a prática, tal como sugerido por Gatti e Nunes (2009). Apesar de lhes conferir bases competências necessárias à prática, a FI parece não os preparar convenientemente para a aplicação de metodologias mais exigentes, nos primeiros anos de carreira docente (Harju & Niemi, 2016). Podemos constatar que a abordagem insuficiente na FI incrementa dificuldades na aplicação da MTP com os alunos, sendo atenuadas pelos estágios de Prática de Ensino Supervisionada, que contribuem para uma valorização da metodologia e favorecem o desenvolvimento de competências na sua aplicação. Denota-se uma necessidade de continuar a investir na inclusão de métodos de ensino ativos na FI de professores, dado que o seu percurso escolar é marcado por um tipo de ensino maioritariamente transmissivo. Muitos têm a sua primeira experiência com metodologias de ensino ativas, como a MTP apenas no ensino superior, sendo necessário repensar ou reforçar a abordagem destas metodologias nos cursos. Para os

professores, os estágios de Prática de Ensino Supervisionada parecem ser momentos privilegiados para a aplicação de metodologias de ensino ativas, tal como reconhecem Galvão e Reis (2002). Porém, devido aos contextos escolares em que os futuros professores são integrados, muitas vezes essa abordagem não se torna possível e nem todos conseguem usufruir dessa experiência. Será necessária uma ligação mais estreita entre as instituições do Ensino Superior e as escolas cooperantes, bem como uma oferta de formação contínua aos Orientadores Cooperantes, de modo a que trabalhem em conjunto com o objetivo comum da melhoria da qualidade do ensino no 1.º CEB.

A importância que os professores em início de carreira conferem à MTP na aprendizagem dos alunos, prende-se com as vantagens que lhe reconhecem, nomeadamente o envolvimento e a motivação para aprender, devido ao foco em tópicos ou problemas do seu interesse (Revelle, 2019; Thomas, 2000); o desenvolvimento de competências sociais transversais ao currículo, como a cooperação, a comunicação, o pensamento crítico e a criatividade, características essenciais para os desafios deste século (Bell, 2010; Tamim & Grant, 2013); e a interdisciplinaridade, com a articulação entre as áreas do saber, integrando conhecimentos de natureza diversa em cada projeto (Hayes, 2010). Apesar de terem experiências diferentes, os professores revelam conceções similares acerca da MTP e estão conscientes acerca das suas vantagens na aprendizagem dos alunos.

Foram identificados três modelos diferentes de Trabalho de Projeto na abordagem desta metodologia por parte dos professores, tal como definido por Silva (2005). O *modelo diretivo*, no qual o professor seleciona os temas a trabalhar, foi identificado nas práticas dos professores com turmas de anos mais elevados; o *modelo centrado na criança*, no qual o professor confere total liberdade na escolha dos temas a trabalhar, foi identificado nas práticas dos professores com turmas dos primeiros anos; e o *modelo construtivista*, no qual o tema é negociado entre os alunos e o professor, foi identificado nas práticas dos professores com turmas onde a MTP já se encontrava implementada ou que tinha vindo a ser implementada há algum tempo. Podemos levantar a hipótese de que os currículos dos anos mais elevados, sendo mais exigentes a nível de conteúdos, leva a que os professores direcionem mais os alunos para certos temas, de modo a garantir que estes sejam abrangidos no decorrer dos trabalhos. E que os professores dos primeiros anos conferem aos alunos mais liberdade relativamente aos temas, pois o seu intuito prende-se com o desenvolvimento de competências sociais e de hábitos de trabalho em projetos. Em qualquer das abordagens adotadas, os professores consideram necessário que os alunos estejam interessados ou motivados pelos temas, pelo que lhes conferem um grau de liberdade para escolher.

Independentemente dos modelos adotados, os professores aproximam-se das fases da MTP definidas por Vasconcelos et al. (2012), mesmo havendo alterações decorrentes do próprio trabalho. São valorizadas a discussão inicial dos temas a desenvolver e as conceções iniciais dos alunos, a planificação do trabalho a decorrer, a pesquisa, a apresentação das produções, e a heteroavaliação. Devido à diversidade de temas em desenvolvimento, os professores não consideram essencial uma preparação significativa para estes momentos, a não ser uma pesquisa própria. Será importante uma sensibilização para o facto de o Trabalho de Projeto ser um tipo de trabalho que também requer preparação por parte dos professores, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de atividades relacionadas com os temas, que confirmam ferramentas aos alunos para desbloquearem certas dificuldades e avançarem autonomamente na resolução de problemas com que se deparam no decorrer dos projetos. A conceção de uma planificação prévia confere uma relevância acrescida aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, numa perspetiva de gestão curricular interdisciplinar, garantindo que os projetos não sejam encarados como uma atividade adicional, mas sim integrante e, inclusivamente, uma estratégia para gerir mais eficazmente os tempos de aprendizagem. A oferta de formação contínua relacionada com metodologias de ensino ativas ou a criação de grupos de discussão entre os professores da própria escola, poderiam ser soluções para esta consciencialização. Em qualquer dos casos seria necessário reconhecer que cada professor poderá utilizar o Trabalho de Projeto com diferentes finalidades, para abordar conteúdos ou para fazer um reforço ou extensão dos mesmos, tal como realçam Tamim e Grant (2013), de modo que sejam respeitadas as suas crenças acerca desta metodologia e as necessidades individuais dos seus alunos.

Apesar da importância conferida à MTP, os professores identificam dificuldades que limitam, por vezes, o desenvolvimento de projetos nas suas turmas de forma mais eficaz. O apoio aos diferentes grupos e os ritmos de trabalho e aprendizagem diversificados (Diesel & Matos, 2019; Revelle,

2019) são fatores que os professores consideram como condicionantes na fluidez do trabalho. Indo ao encontro do estudo realizado Kwietniewski (2017), a diferenciação pedagógica é encarada como uma vantagem, mas também como uma limitação à aplicação desta metodologia, devido às dificuldades de articulação entre as áreas curriculares concorrentes para o mesmo projeto. O terceiro aspeto identificado relaciona-se com as políticas escolares, o excesso de tarefas conferidas ao professor, o cumprimento do currículo e o peso das avaliações que, segundo (Efstratia, 2014), pode levar ao desencorajamento dos professores para aplicarem a MTP nas suas turmas. Torna-se emergente uma análise das prioridades educativas em cada instituição, de modo a que os professores em início de carreira, sendo mais inexperientes, possam ter liberdade para desenvolver as suas competências de ensino sem serem sobrecarregados e pressionados com tarefas atribuídas que lhes limita o tempo e a disponibilidade para planificarem e investirem nas suas próprias práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tinha como objetivo conhecer a forma como os professores do 1.º CEB, em início de carreira, integram a MTP nas suas práticas educativas

Através dos testemunhos recolhidos e da análise documental realizada é possível verificar-se que todos os participantes deste estudo valorizam e se preocupam em integrar a MTP nas suas práticas educativas. Não sendo a única metodologia adotada nas suas práticas, é parte integrante da sua planificação semanal, mesmo com as dificuldades inerentes que sentem na sua aplicação.

Existem algumas limitações a este estudo derivadas, sobretudo, à situação atual de pandemia que o país atravessa e as suas conseqüentes restrições, que importa reconhecer. Para além das entrevistas e da análise documental, foi planeada a realização de observações de momentos de desenvolvimento de Trabalho de Projeto pelos professores, mas as limitações de permanência de elementos externos no recinto escolar impediram este tipo de recolha de dados. A observação teria sido útil para retirar conclusões acerca do modo como os professores aplicam a metodologia nas suas salas de aulas e, principalmente como se desenrola a fase de execução dos projetos, sendo a etapa que existem menos dados para análise. Outro fator que pode ser considerado como uma limitação do estudo prende-se com a natureza aberta das questões da entrevista que, embora dê a oportunidade aos participantes de se expressarem livremente sobre as suas experiências, foca-se pouco em questões específicas ou situações particulares que gostaríamos de ter conhecimento.

Verificamos que ainda há um caminho a percorrer na otimização da abordagem de metodologias de ensino ativas nos programas de FI de professores, visto que ainda se encontram dificuldades de integração destas metodologias nas práticas de ensino pelos professores em início de carreira. Consideramos relevante incentivar a utilização da MTP durante a fase de indução, dado o seu potencial transformador da identidade dos professores e do seu desenvolvimento profissional, para o resto da sua carreira. Partindo do pressuposto de que o período de indução se assume como fulcral para a construção da identidade profissional (Flores & Day, 2006; Niemi, 2011; Tickle, 2000), sendo ainda mais determinante que a FI, esta fase do desenvolvimento profissional constitui-se como um momento crucial para a utilização da MTP, dada a relevância que lhe reconhecemos para a aprendizagem dos alunos, e a intenção que ela se torne uma estratégia presente no repertório de práticas dos novos professores durante o resto da sua carreira. Futuras investigações poderiam passar por centrar-se no conhecimento dos professores, procurando perceber o que conhecem, o que deviam conhecer e de que modo este conhecimento se adquire. Estudos desta natureza poderiam abrir perspetivas para as necessidades de formação dos professores do 1.º CEB, de modo a que as instituições de Ensino Superior pudessem dar resposta.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-

based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). Jossey Bass.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos* (12th ed.). Porto Editora.

Choi, J., Lee, J. H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed). Routledge Falmer.

Cruz, G. B. da. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166–1195. <https://doi.org/10.1590/198053144323>

Diesel, D., & Matos, J. F. (2019). Espaços educativos inovadores e o olhar dos professores para a ação docente. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(43), 375–395. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190018>

Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1256–1260. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.362>

Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Galvão, C., & Reis, P. (2002). O conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, XI(2), 165–178. <http://hdl.handle.net/10451/4722>

Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (Orgs). (2009). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. FCC-DPE (Coleção Textos FCC, vol. 29). http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf

Harju, V., & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four european countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 77–100. <https://doi.org/https://doi.org/10.26529/cepsj.66>

Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. *Education 3-13*, 38(4), 381–387. <https://doi.org/10.1080/03004270903519238>

Kwietniewski, K. (2017). Literature review on project-based learning. *Career & Technical Education Theses*. 1. http://digitalcommons.buffalostate.edu/careereducation_theses/1

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. dos. (1989). *Trabalho de projeto – II: Leituras comentadas*. Afrontamento.

Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In F. Veiga (Ed.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 127–159). Climepsi Editores.

Leite, T., & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 79–99. <http://hdl.handle.net/10400.21/1684>

Marcelo, C. (1991). *Aprender a ensinar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. CIDE.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 1(1), 109–131.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia em latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224–1249. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4322>

Menezes, L., & Ponte, J. P. da. (2006). Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, XV(1&2), 3–32.

Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals - A finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 43–66.

OCDE [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico]. (2011). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://doi.org/10.1787/9789638739940-hu>

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221–284). Porto Editora.

Príncipe, L., & André, M. (2019). Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *Curriculo Sem Fronteiras*, 19(1), 60–80. <https://www.researchgate.net/publication/346965927>

Revelle, K. Z. (2019). Teacher perceptions of a project-based approach to social studies and literacy instruction. *Teaching and Teacher Education*, 84, 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.016>

Silva, I. L. da. (2005). Projectos e aprendizagens. *Comunicação Apresentada Ao 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores Do 1º Ciclo, Porto, 24-25 Fevereiro 2005*.

Silva, I. L. da. (2011). Considerações finais: Das voltas que o projeto dá.... *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 118–132.

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 5–16. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1323>

Tempera, T., & Tinoca, L. (2020). Contributions of project-based learning in initial teacher education for elementary school teachers. *Comunicação Apresentada Ao EDiTE Conference 2020 - International Diversity in Teacher and Higher Education Research in the 21st Century Conference*. <http://edite-events.elte.hu/>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*.

<https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/AReviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf>

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Open University Press.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação* (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalhos por projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Direcção-Geral da Educação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em Portugal [bolsa número SFRH/BD/137693/2018].

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Autor da pesquisa, coleta, análise dos dados e escrita final.

Autor 2 – Orientador da pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.