

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

Inês Filipa Ribeiro Mendonça

**Metodologias ativas de aprendizagem – o papel do professor do 1ºCEB  
no desenvolvimento de um trabalho de projeto – um estudo de caso**

**Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação  
para a Docência em Educação Pré-Escolar**

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
abril de 2016



# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

**Metodologias ativas de aprendizagem – o papel do professor do 1ºCEB  
no desenvolvimento de um trabalho de projeto – um estudo de caso**

**Autor:** Inês Filipa Ribeiro Mendonça

**Orientador:** Professor Luís Costa



“Ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da  
intranquilidade provocada pela irrepetibilidade dos actos educativos. Projecto no  
sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e  
pessoal.”

(Gonçalves, 2006, p. 9)



## AGRADECIMENTOS

A realização deste documento não seria possível sem o contributo e a amizade de várias pessoas. Não sendo possível agradecer a todos, existem familiares e amigos a quem eu não posso deixar de expressar o meu apreço e agradecimento verdadeiro.

Em primeiro lugar, quero agradecer de forma muito especial à minha família por todo o apoio e esforço para que fosse possível realizar toda esta caminhada. Agradeço a todos os que sempre acreditaram em mim, e dedico esta conquista à minha mãe, à minha irmã, ao meu cunhado e a duas pessoas muito especiais, ao meu pai e à minha avó Helena que apesar de já não se encontrarem junto de mim são igualmente responsáveis por finalizar mais uma etapa.

Ao Professor Luís Costa, que me supervisionou o estágio do Pré-Escolar e que me deu orientação para a realização desta dissertação de tese de Mestrado, um muito obrigado pelos ensinamentos, críticas, sugestões, incentivo, disponibilidade e exigência que me possibilitaram chegar mais longe e crescer enquanto profissional. Sem a sua ajuda o sucesso desta dissertação não seria possível.

Ao meu companheiro e grande amigo Gonçalo Rodrigues, pela imensa paciência e compreensão que teve comigo ao longo de todo o trabalho, dando-me sempre força nos momentos de maior desânimo.

Às minhas companheiras de luta e amigas Nádia Bértolo, Laura Peixoto e Teresa Pitta que sempre me apoiaram nesta jornada e que sempre me animaram nos momentos mais difíceis.

À professora Ana Patrícia, que sempre apresentou disponibilidade, me encorajou e me guiou para que todo este trabalho fosse rigoroso.

À educadora cooperante Ana Rita Laranjeira do Externato Marista de Lisboa e à professora Maria Vareiro do 1.º CEB do Colégio de Santa Maria, que sempre demonstraram disponibilidade, carinho, confiança e incentivo no decorrer da minha prática de ensino supervisionada.

Ao grupo de crianças do Pré-Escolar e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com quem tive oportunidade de desenvolver as práticas educativas, pelo entusiasmo com que me receberam e pelo crescimento profissional que me proporcionaram.

Aos pais, quer das crianças, quer dos alunos com quem estagiei, pois possibilitaram momentos diferentes e únicos para a minha experiência profissional.

A todos os professores do Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) pelas aprendizagens que pude adquirir no decorrer deste Mestrado de qualificação para a docência e que poderei colocar em prática enquanto profissional de educação.

A todos vós, um muito obrigado!

## RESUMO

O professor do 1º CEB desempenha um papel fundamental nos diferentes contextos escolares em que atua e as suas ações podem ser determinantes para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos que lhes são confiados. Neste sentido, e para melhor compreendermos este método de estudo de caso, importa salientar que é um método que tem como finalidade “descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador” (Freixo, 2012, p. 120). Pretendemos então com este estudo, compreender o papel do professor de 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto. Para tal, suportados num conjunto de técnicas e de procedimentos de carácter qualitativo, e utilizando o método fenomenológico-interpretativo, o presente trabalho tem por objetivo perceber a forma como o professor atua/interage com os seus alunos em contextos educativos que integrem metodologias ativas de aprendizagem, nomeadamente a metodologia de trabalho de projeto.

**Palavras-chave:** escola nova/metodologias ativas, metodologia de trabalho de projeto e papel do professor.



## **ABSTRACT**

The teacher of 1st CEB plays a key role in different school contexts in which it operates and its actions can be decisive for the personal and academic development of the students entrusted to them. In this sense, and to better understand this method of case study, it should be noted that it is a method that aims to "describe precisely the behavior of an individual, that is, in this procedure, the subject is the center of attention of researcher" (Freixo, 2012, p. 120). We intend then to this study, understand the role of teacher of 1st CEB in developing a project work. To this end, supported in a set of technical and qualitative procedures, and using the phenomenological interpretative method, this study aims to understand how the teacher works / interacts with their students in educational contexts that include active methodologies of learning, namely the project work methodology.

**Keywords:** new school/active methodologies, project work methodology and teacher's role.



# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	i
<b>RESUMO</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO</b> .....	3
1.1. Nota introdutória.....	3
1.1. Escola Tradicional .....	4
1.2. Metodologias ativas/ Escola Nova.....	6
1.3. Metodologia de trabalho de projeto .....	11
1.4. Papel do professor.....	16
<b>CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA</b> .....	23
2.1. Problemática do estudo, objetivos e questões de investigação .....	23
2.2. Paradigma .....	25
2.3. Estudo de Caso.....	26
2.4. Participantes.....	26
2.5. Recolha de dados .....	27
2.5.1. Grelha de observação.....	28
2.5.2. Entrevistas semi-diretivas.....	28
2.5.3. Tratamento e análise dos dados .....	29
2.5.4. Realização das entrevistas .....	29
2.5.5. Transcrição e análise das entrevistas .....	30
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS</b> .....	31
3.1. Análise aos comportamentos observados em contexto de sala de aula .....	31
3.2. Referência às categorias e subcategorias elaboradas .....	34
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39

<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO 2 - GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS DO 1º CEB .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA M.N... ..</b>	<b>63</b>
<b>ANEXO 4 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA M.M. ....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA M.V. ....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO 6 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA D.A. ....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 7 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 8 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO 9 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE QUESTÕES-TIPO COLOCADAS PELA PROFESSORA M.V.....</b>	<b>121</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto, adaptado de Leite e Santos (2004) .....	15
<i>Figura 2:</i> Síntese das etapas de um trabalho de projeto .....	42



## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1:</i> Algumas das características do ensino tradicional, adaptado de Leão (1999).....	6
<i>Tabela 2:</i> Diferenças da escola tradicional para a escola nova, adaptado de Leão (1999).....	10
<i>Tabela 3:</i> Grelha de observação de comportamentos.....	34
<i>Tabela 4:</i> Síntese da análise de conteúdo às entrevistas realizadas.....	36



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ISEC Instituto Superior de Educação e Ciências

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

MTP Metodologia de Trabalho de Projeto

CEB Ciclo do Ensino Básico



## INTRODUÇÃO

No decorrer de toda a prática de ensino supervisionada, quer no mestrado quer na licenciatura, experienciei diversas formas de trabalhar e sem dúvida que a metodologia de trabalho de projeto me suscitou um grande interesse. Como realça Sartori *et al.* (2007), “o trabalho educativo por projeto favorece a autonomia do aluno para estimulá-lo a realizar [aprendizagens] tanto no âmbito individual como coletivo” (p.49), bem como procurar respostas para os problemas que surjam no decorrer da aprendizagem. Resolvi realizar algumas leituras em torno da metodologia de trabalho de projeto de forma a conseguir definir a minha problemática. Saliento que a motivação para o tema da minha investigação, não só se manifestou pelas experiências académicas, como também pela experiência profissional que me ajudou a tomar um maior contato e conhecimento com os diversos modelos existentes.

Ao consultar alguma literatura disponível (e.g. Katz & Chard, 1997; Piaget, 1998; Ferreira, 2013), interessei-me por descobrir mais sobre o tema: Metodologias ativas de aprendizagem – O papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto. Para Katz e Chard (1997, p.6), “Acima de tudo, (...) a abordagem de projecto (...) fornece um contexto com o qual se podem envolver, desafiar e enriquecer todos os aspetos da mente da criança”. Sendo que o trabalho por projetos tende a potenciar e a desenvolver a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, aumentar os seus desempenhos escolares. Assim, ao perceber que este método tende a fomentar e desenvolver as competências nos alunos tento, com o presente trabalho, dar resposta ao primeiro objetivo que delinee: perceber a forma como o professor atua/interage com os seus alunos em contextos educativos que integrem metodologias ativas de aprendizagem nomeadamente, a metodologia de trabalho de projeto.

Indo ao encontro do decreto de lei nº 49/2005 de 30 de agosto determina áreas científicas de diferentes áreas disciplinares e que têm de ser cumpridas pelos professores, Katz e Chard (1997, p.20) salientam que “o trabalho de projecto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com outras partes do currículo”. Deste modo, o problema que emerge é: como atua um professor de 1º CEB que utiliza a metodologia de trabalho de projeto?

Para investigar, e tentar responder à questão de estudo, optei por uma metodologia qualitativa, de carácter fenomenológico-interpretativo, apoiada em vários autores (e.g. Freixo, 2012; Amado, 2013).

Assim, o presente trabalho, encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução; quatro capítulos: quadro de referências teórico, problematização e metodologia, resultados, considerações finais/conclusões; reflexão final, referências bibliográficas e, por fim, anexos. No capítulo I, apresento o quadro de referência teórico que sustenta toda a investigação realizada. Ao longo deste capítulo descrevo, ainda que de uma forma sucinta, os principais conceitos bem como as principais definições que diversos autores apresentam. Iniciarei o capítulo, abordando as diferentes metodologias de ensino existentes, indo progressivamente ao encontro da problemática já descrita. No capítulo II, descrevo as opções metodológicas, bem como os procedimentos utilizados na observação empírica e na análise do problema estudado. Estão também projetados possíveis caminhos de intervenção. No capítulo III, destaco os resultados obtidos com o estudo realizado através do recurso a instrumentos de recolha de dados. No capítulo IV, exponho toda a análise crítica tendo em conta os aspetos referidos nos capítulos anteriores. Para terminar, apresento uma reflexão final, as referências bibliográficas utilizadas e, em anexo, encontram-se todos os documentos que complementam este trabalho de carácter investigativo.

## **CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO**

### **1.1. Nota introdutória**

A escola atualmente tende a promover a mudança social e, enquanto estabelecimento de ensino, visa dar uma resposta às necessidades de cada criança, procurando adequar as suas pedagogias. Neste sentido, alguns pedagogos salientam figuras que tiveram um marco na nossa educação. De acordo com Costa, Erasmo (1466-1536), pedagogo holandês, defendia que o ser humano é um ser inacabado, onde a educação começa desde a nascença. Na sua perspetiva, a educação tem por objetivo ensinar as crianças a aprenderem e a viverem em sociedade seguindo os valores como a paz e o amor e, o adulto professor/educador deve procurar motivar e respeitar a criança no seu desenvolvimento (comunicação pessoal, 23 de fevereiro, 2016). Costa salienta ainda que Coménio (1592-1670), outra referência no âmbito educativo, pai da didática moderna, teve um papel de relevo na conceção da instituição escolar. Assim, gostaríamos de destacar algumas ideias que resultam do pensamento deste pedagogo: o respeito pelos estádios de desenvolvimento da criança; o diálogo em vez da punição; a importância da afetividade do professor para com a criança. Ainda em relação ao espaço escolar, este deve ser acolhedor dando importância à relação família-escola e a aprendizagem pela ação (construtivismo). Para além disto, a didática comeniana preconiza ainda que o professor deve ensinar de forma direta e clara, bem como, ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo das suas causas. No que respeita ao professor, este considera que o docente não deve abandonar nenhum tema em estudo até que seja perfeitamente compreendido pelo aluno.

Com o passar dos anos a educação foi-se reajustando e sofrendo alterações de forma a dar uma melhor resposta aos desafios da sociedade sendo um dos quais, a preocupação pela criança enquanto ser único. Uma vez que surgiram ao longo dos tempos diferentes formas de olhar para a educação, torna-se necessário referir duas correntes que, sendo antagónicas, ainda persistem nos dias de hoje nas nossas escolas: a escola tradicional (corrente tradicional) e a escola nova (corrente construtivista). Para Silva (2012), o século XX ficou marcado no campo das políticas e práticas educacionais pela emancipação da escola nova que se apresentava como o percurso de renovação da escola, na tentativa de dar uma resposta diferente da escola tradicional. A escola tradicional, caracterizada por um ensino dirigido, em que o professor é detentor de todo o conhecimento, teve um papel

dominante em contexto escolar até ao fim do século XIX (Silva, 2012). A partir desse momento, e tendo em conta as mudanças económicas e sociais que ocorreram um pouco por toda a Europa, emergiu a necessidade de implementar novas formas de ensino. Surge nesse período a escola nova com uma proposta que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. No decorrer do séc. XX, surgem dois grandes pensadores que contribuem decisivamente para a forma como hoje os professores atuam nas suas salas de aula: Dewey e Kilpatrick. A novidade educacional resulta da forma como equacionaram o processo de aprendizagem. “A intenção de Dewey e Kilpatrick, ao propor uma pedagogia por projetos, envolvia a busca da transformação do aluno em sujeito de sua própria aprendizagem” (Sartori *et al.*, 2007, p.40).

### **1.1. Escola Tradicional**

Como foi anteriormente referenciado, existem duas correntes de ensino que se caracterizam por um ensino mais tradicional e outra, a escola nova, que se centra numa metodologia ativa. Para Leão (1999), “na escola tradicional, o conhecimento humano possui um carácter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar” (p. 190). Assim sendo, o aluno enquanto sujeito de aprendizagem, tem um papel passivo na sua aquisição e elaboração de conhecimento, isto é, “Ao indivíduo que está [a adquirir] conhecimento compete memorizar definições, (...), sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal” (Leão, 1999, p.190).

No ensino tradicional, a escola é promovida uma formação centrada na transmissão de conteúdos por parte do professor, recorrendo à exposição muitas vezes verbal. O foco principal, como salienta Leão (1999), é através da resolução de exercícios, memorização de fórmulas e conceitos, limitando a relação do professor com o aluno. Deste modo, e relativamente à relação do docente com os seus alunos, esta está marcada pelo autoritarismo, no qual o professor é a fonte do conhecimento e o aluno o recetor.

De acordo com Silva (2012), citando Herbart (1971), a ação pedagógica deve ser orientada por três procedimentos:

*O governo, (...) cuja finalidade é submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução, significando a ordem, as regras, o controle do comportamento; a instrução, principal procedimento da educação, pressupõe o desenvolvimento dos interesses*

que determina quais [as] ideias e experiências [é que] receberão atenção; a *disciplina*, que é responsável por manter firme a vontade educada, no caminho e propósito da virtude, preservando a formação do carácter, num processo interno a partir da autodeterminação. (p.3)

Para esta autora (2012), a educação tradicional “é entendida como processo externo. Nesse contexto, prevalece a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual” (p.2). Deste modo, Silva (2012), citando Saviani (1988), “classifica este método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalha conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades.” (p.2). Em contrapartida, Leão (1999, p.203) considera importante que esta metodologia de ensino tenha como preocupação “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Possibilitar que todo esse acervo cultural seja objecto de aprendizagem”.

Se por um lado este é um dos méritos do ensino tradicional por outro, Lopes e Silva (2009), defendem que a utilização maioritária de uma metodologia tradicional privilegia quase exclusivamente uma aprendizagem concetual, que conduz ao individualismo e a uma competição entre os alunos reforçando a exclusão social, a inadaptação de alunos menos capazes, não os preparando para os desafios e exigências da nossa sociedade atual.

A literatura leva ao reconhecimento generalizado das potencialidades educativas da aprendizagem cooperativa (metodologias ativas) como alternativa à competição e individualismo e como fator de desenvolvimento. Tendo em conta algumas das características enunciadas anteriormente, enquadramos na tabela 1, algumas das características adaptadas de Leão (1999) como forma de sintetizar o ensino tradicional.

Tabela 1: Algumas das características do ensino tradicional, adaptado de Leão (1999)

<b>Características do Ensino Tradicional</b>				
<b>Papel da Escola</b>	<b>Conteúdos de Ensino</b>	<b>Métodos</b>	<b>Relacionamento professor-aluno</b>	<b>Pressupostos de aprendizagem</b>
<p>- A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir a sua posição na sociedade;</p> <p>- O compromisso da escola é com a cultura. Os problemas sociais pertencem à sociedade;</p> <p>- O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem.</p>	<p>- São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades;</p> <p>- As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação;</p> <p>- Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais.</p>	<p>- Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração;</p> <p>- Tanto a exposição quanto a análise da matéria são feitas pelo professor;</p> <p>- Os passos a serem observados são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação;</li> <li>• Apresentação;</li> <li>• Associação;</li> <li>• Generalização;</li> <li>• Aplicação;</li> </ul> <p>- A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.</p>	<p>- Predomina a autoridade do professor que exige atitude recetiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula;</p> <p>- O Professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida pelo aluno;</p> <p>- A disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.</p>	<p>- A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida;</p> <p>- Os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade;</p> <p>- A avaliação dá-se por verificações de curto e longo prazo: tarefas de casa, fichas e provas escritas.</p>

## 1.2. Metodologias ativas/ Escola Nova

Ao olharmos para a tabela apresentada no ponto anterior, podemos inferir a necessidade de utilizar atualmente uma *metodologia ativa* como forma de dar resposta às necessidades dos alunos. As metodologias ativas têm na sua génese uma corrente construtivista. Para melhor compreendermos o processo de ensino aprendizagem, o construtivismo defende

“a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Leão, 1999, p.195). É evidente que esta é uma metodologia de ensino que preconiza uma aprendizagem ativa e constante por parte dos alunos.

De entre vários pedagogos que defendem um ensino centrado no construtivismo (e.g. Piaget (1998), Wallon (1968), Vigotsky (1998)), Piaget é um dos mais importantes. Coll *et al.* (2001) advogam, por seu turno, que a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino visa a articulação de princípios e estratégias, com a finalidade de proporcionar ao aluno um conjunto de métodos que lhe permitam escolher e trilhar o seu próprio percurso, construindo o seu conhecimento. Com base nos autores mencionados, podemos compreender que a construção social do conhecimento é um processo complexo, influenciado pelo contexto onde a criança está inserida (contexto sociocultural e histórico) e segundo o qual considera que o pensamento, a linguagem e a cultura adquirida caminham de mãos dadas.

Arends (2008) reforça que no modelo construtivista, “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos” (p.12). No entender deste autor, a aprendizagem deve basear-se em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e de envolvimento.

Vigotsky (1978), citado por Vasconcelos (1997), nos estudos que realizou dá enfoque à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que constitui uma área potencial de desenvolvimento cognitivo que pode ser definida como a distância entre

o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem. (p. 3)

Nas metodologias ativas a criança é assumida como um sujeito ativo e corresponsável pela sua formação e construção no processo educativo. Como reforça Vasconcelos (1998), esta metodologia “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (p.133). Tendo em conta esta opinião, Piaget (1998) acrescenta que “se o objetivo da educação é formar seres

autónomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deverá ser abolido” (p.12).

Pintassilgo (2006) refere que o método ativo tem como objetivo respeitar o natural desenvolvimento do aluno, “respeitando plenamente a liberdade dos seus interesses, para além da sua espontaneidade e iniciativa” (p.25). Tendo em conta o mesmo autor, e apesar de um número de professores considerar ainda nos dias de hoje que o modelo de aula expositiva possui características necessárias à promoção de um ensino de qualidade e, portanto, promotor de sucesso nas escolas, autores como Arends (2008) e Roldão (2009) defendem que qualquer processo que leve os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos contribui e potencia a ocorrência de aprendizagens mais significativas bem como desenvolve novas competências.

Em contraponto, na perspetiva de Cachapuz (2001), o ensino por transmissão confere um maior protagonismo ao professor, cuja sua ação está centrada na transmissão de conceitos, pensados por ele ou por outros, e que assume um papel tutelar, bem como uma autoridade pelo saber que detém. Neste caso, o aluno assume uma postura passiva, sendo apenas um mero destinatário dos conteúdos que lhes são transmitidos. Com efeito, este não participa na construção da sua aprendizagem de forma tão ampla e ativa como alguns autores anteriormente mencionados defendem.

Alves (2001), que se opõe a tal paradigma, defende que o aluno deve ocupar um lugar central no currículo, focando que

O aluno é (...) o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação (...), procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. (p. 159)

O professor deverá, por conseguinte, abdicar do seu papel de agente regulador de autoridade do processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma postura orientadora dos seus alunos no processo de aquisição das competências. Para além da abdicção do seu poder, este novo papel pressupõe que o professor preste apoio aos alunos dando resposta às necessidades de cada um ao longo da integração de novos conhecimentos, fazendo assim com que estes atribuam um sentido e significado à aprendizagem realizada (Coll *et al.*, 2001).

Assumindo a visão de autores que preconizam e defendem uma metodologia de ensino ativa, o recurso a atividades de pensar reflexivo e a experiências de aprendizagem concretas, que pressuponham a colaboração do aluno e a sua participação na tomada de decisões relativas à sua própria aprendizagem, resulta no desenvolvimento de competências transversais essenciais ao exercício pleno da cidadania (Cachapuz, 2001). No entender deste autor, estas atividades “tornam-se geradoras de situações em que os dados obtidos pela via experimental são o fermento para a discussão, conjuntamente com elementos vindos de outras partes” (p.55).

Bruner (2000) estabelece o modelo de aprendizagem pela descoberta, recorrendo a uma abordagem direcionada para a resolução de problemas ao ensinar novos conceitos, sendo que tal paradigma pressupõe a participação e a ajuda de todos os participantes num sistema de aprendizagem baseado em projetos. No entanto, este autor salienta que não basta introduzir um projeto e procurar encontrar resposta para o problema que surja. É necessário ter em atenção alguns aspetos que devem ser tidos em conta pelo professor, nomeadamente as estratégias de motivação.

Palmer (2005), por sua vez, destaca a importância da motivação dos alunos para o processo de construção autónoma do conhecimento. Este refere que “Motivation has been recognized as an important factor in the construction of knowledge and the process of conceptual change, so one could expect that motivation strategies would be integral components of constructivist-informed teaching” (p.1853). Se Palmer destaca a importância da motivação, Piaget (1998) sublinha a importância da liberdade, dos interesses das crianças com o objetivo de promover o seu desenvolvimento natural, estimulando o trabalho em equipa e a capacidade de resolução de problemas. Assim sendo, e contrariamente ao ensino tradicional, as metodologias ativas reforçam que o aluno não constrói o seu conhecimento apenas de forma individual, mas também através da interação social e do trabalho em equipa.

A educação nova surgiu inicialmente da intenção e ação individual de pioneiros que sentiram algumas lacunas na educação, ou até mesmo pela necessidade de um mundo mais justo e humano, onde todos os alunos “teriam direito a desenvolver plenamente todas as suas potencialidades, em que a infância e a juventude teriam um verdadeiro lugar e não esse estado de adultos incompletos, inteiramente dependentes, submetidos à autoridade absoluta” (Amado, 2007, p.207). A escola nova, segundo Figueira (2004), “foi um

movimento que se desenvolveu essencialmente no espaço europeu ocidental, na América do Norte (...) entre os anos oitenta do século XIX e a Segunda Guerra Mundial” (p.17). Na perspetiva de Amado (2007), citando Planchard (1979), em 1912 a Escola Nova é definida como “um internato estabelecido a nível familiar no campo, e onde a experiência da criança serve de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e à educação moral pela prática de um sistema de relativa autonomia dos alunos” (p.209). Por outro lado, Figueira (2004) define a escola nova como “um movimento de inovação educativa constituído por uma mistura de intenções idealistas e de práticas pedagógicas inovadoras que pretendeu alterar o panorama educativo existente” (p.27).

A escola nova veio proporcionar uma educação rica em aprendizagens significativas tendo em atenção alguns princípios relativos à formação intelectual, formação social, moral e estética. Amado (2007) enuncia alguns princípios, no que respeita à formação intelectual, salientando que a escola nova baseia o seu ensino através dos factos e das experiências, parte dos interesses espontâneos das crianças, apela ao trabalho coletivo e privilegia o ensino propriamente dito ao período da manhã. Relativamente à formação social, moral e estética, salienta que a escola nova procura desenvolver, de forma gradual, o juízo crítico e o sentido de liberdade dos alunos. Para além disto, esta escola reparte pelos diversos alunos os cargos sociais, procede-se à eleição democrática dos chefes e prepara o aluno como futuro cidadão.

*Tabela 2: Diferenças da escola tradicional para a escola nova, adaptado de Leão (1999)*

<b>Ensino Tradicional</b>	<b>Ensino Construtivista</b>
O professor é o centro do ensino aprendizagem;	O aluno é o centro do processo educativo;
O professor ensina e o aluno aprende;	O aluno é estimulado a levantar hipóteses;
Há objetivos (conhecimento, habilidade, competência) a atingir;	Predomínio da ação reflexiva;
Pensamento dedutivo;	Pensamento indutivo;
Apelo à memorização, à repetição e ao treino;	Há habilidades a serem atingidas o que pode ser feito em níveis dentro do mesmo grupo;
Há um programa a ser necessariamente cumprido.	O programa defende o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, e tendo em conta as diferenças existentes, emerge a necessidade de compreender uma metodologia de trabalho centrada na aprendizagem do aluno e onde, “aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações coletadas, enfim, saber eleger o que é relevante para encontrar possíveis soluções para o problema proposto” (Santori *et al.*, 2007, p.37). Surge assim uma *metodologia de trabalho de projeto* que se opõe a um ensino tradicional, a um ensino que defende que o aluno seja um elemento passivo na construção do seu conhecimento, limitando-se a escutar, decorar, ler e repetir até saber. Santori *et al.* (2007), citando Behrens (2000), reforçam a importância de um ensino centrado na pesquisa onde é fundamental “dar lugar a processos que envolvam ações como «investigue, problematize, argumente, produza, crie, projete», entre outras” (p.38).

### **1.3. Metodologia de trabalho de projeto**

Nesta última década, o termo “projeto” tem sido alvo de problematização por parte de vários autores no ramo da educação. Para Behrens e Zem (2007), citados por Boutinet (2002), são associadas ao termo “projeto” diferentes significados: “intenção (propósito, objetivo, o problema a resolver), esquema (design), metodologia (planos, procedimentos, estratégias, desenvolvimento) ” (p.40). Deste modo, depreendemos que não é só na educação que se vive de projetos. Atualmente, e na sociedade em que estamos inseridos, vivemos numa época de projetos, um tema cada vez mais frequente em diversas esferas da sociedade. Por exemplo, Ferreira (2009, p.144) vem defender esta ideia ao afirmar que “atualmente valoriza-se o trabalho de projeto nos vários setores da vida social e empresarial, mas também na própria educação escolar”.

No que respeita à educação, e para melhor compreendermos o que é a metodologia de trabalho de projeto, é necessário compreender o ponto de vista das autoras Katz e Chard (1992), que defendem

A project is an extended study of a topic usually undertaken by a group of children, sometimes by a whole class, and occasionally by an individual child. The study is an investigation into various aspects of a topic that is of interest to the participating children and judged worthy of their attention by their teachers. (p. 3)

Como descrito pelos diferentes autores, existem inúmeros significados para o conceito de projeto. No entanto, há um conjunto de características importantes que podemos identificar quando implementamos um projeto em sala de aula. Um projeto, do ponto de vista de Brunheira, Abrantes e Bastos (1993), é uma atividade intencional, isto é, obedece a um objetivo e está associado a um produto final que visa dar resposta ao objetivo inicial; pressupõe uma iniciativa por parte dos elementos que dele fazem parte, sendo os participantes responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas que realizam. Os autores salientam ainda que um projeto deve ser autêntico, ou seja, deve ser original e não partir de um trabalho já feito; desenvolve-se em várias fases e tem um carácter prolongado mediante o projeto, uma vez que até à apresentação dos resultados obedece a um planeamento e execução.

A origem dos projetos não é algo recente na literatura educacional. Esta pedagogia de projetos surgiu nos Estados Unidos da América com a proposta de John Dewey (1859-1952), um psicólogo, filósofo e pedagogo americano que foi impulsionador do movimento da Escola Nova. Segundo Leite e Santos (2004), “Em 1925, no seu livro *Experiência e Natureza*, Dewey propõe um currículo baseado na função educativa da experiência e centrado na criança e nas suas naturais necessidades de pesquisa” (p.18). Contrariamente à visão existente numa educação tradicional, Dewey, citado por Leite e Santos (2004), reforçou: “ (...) não há, pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno capaz de cooperar activamente na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam” (p.18). Ainda acrescenta que “a escola não é a preparação para a vida mas a própria vida” (p.19), tornando-se fundamental uma participação ativa por parte dos alunos e na vida coletiva da própria escola.

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) distingue-se de outros modelos pedagógicos por proporcionar “uma aprendizagem por descoberta pessoal em detrimento de um saber adquirido, apenas por informação vinda do professor” (Leite & Santos, 2004, p.19). No fundo, a MTP privilegia uma educação que desenvolve o aluno enquanto aprendiz, contribuindo para que este se desafie, tenha um papel ativo na sua aprendizagem e se torne capaz de se auto avaliar. Não obstante, Fialho e Graciano (2008), citando Vasconcelos (1998, p.125), acrescentam que esta metodologia visa estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças, favorecer inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e preparar as “crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da

sociedade do futuro” (p.1). Através da MTP, a escola proporciona igualmente uma partilha de conhecimentos entre alunos de diferentes culturas, tornando-se um espaço promotor de cultura.

Como realçam as autoras Leite e Santos (2004), é importante destacar o contributo desta metodologia perante as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. A MTP conduz estes alunos a experienciarem “novos estatutos e papéis, bem como novas relações interpessoais, novas representações de si próprios, aproveitando esta oportunidade como alternativa” (p.21). Outro aspeto não menos importante, e que já foi focado, é a motivação dos alunos envolvidos nesta metodologia. Privilegia-se uma motivação intrínseca, mais centrada nas necessidades de cada aluno e na vontade de aprender.

Perante as opiniões dos autores, relativas à importância da MTP, emerge a necessidade de compreender como se desenvolve um trabalho de projeto. Para Katz e Chard (1992),

Among the activities usually included in project work are: collecting information through direct observations, interviews of relevant experts, experiments related to sub-topics of interest, collections of artifacts, and the preparation of visual and verbal reports of the findings. The children are able to investigate, record, and report their finding because they are actively involved in studying real phenomena in their own environments. (p.3-4)

Esta metodologia caracteriza-se, segundo Leite e Santos (2004), “por ser desenvolvida em grupo, com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teórico-prática e, num processo aberto” (p.17). Ou seja, a MTP procura produzir conhecimentos através dos temas que estão a ser estudados e intervir sobre eles. Para além disso, visa estimular nos alunos a capacidade de resolverem situações concretas. Neste sentido, salientamos que a implementação deste método, envolve trabalho de equipa, obedece a uma planificação e intervenção, com a finalidade de encontrar respostas para os problemas encontrados e que foram considerados de interesse pelo grupo (Leite & Santos, 2004).

Na perspetiva de vários autores (e.g. Leite & Santos (2004) e Bonals (2000)), a metodologia de trabalho de projeto traz grandes benefícios, não só ao nível da experiência pessoal e profissional, mas também pelo entusiasmo, criatividade, sentido de responsabilidade, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de pesquisar e desperta ainda uma abertura face a novas ideias e desafios. Quando se trabalha por projetos, existem trabalhos de grupos, o que desenvolve nos alunos o respeito pelo outro, a partilha de aprendizagens, a organização e o espírito de equipa. Também Bonalds (2000), considera que o trabalho em pequenos grupos é importante não só por permitir um

trabalho colaborativo entre os alunos mas, também, porque estes “pueden ayudarse entre ellos: pueden aprender mucho si cogen el hábito de fijarse cómo trabajan los demás, preguntarse lo que no entienden y explicar a los compañeros lo que los otros saben, no saben hacer o no saben ser” (Bonals, 2000, p.14).

Para o mesmo autor (2000), “El trabajo en grupo, en condiciones determinadas, incrementa la calidad de los aprendizajes y favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos y alumnas através de la interacción entre ellos” (p.8). Para além disso, Vygotsky defende que

la interacción entre iguales (...) [permite] los alumnos y alumnas (...) aprender más y mejor si se les permite afrontar juntos los procesos de aprendizaje, sobre todo cuando se les proponen objetivos a los que han de llegar trabajando como equipo. (Bonals, 2000, p.8)

Uma vez que a MTP promove muito o trabalho de grupo, para a implementação de um trabalho de projeto é necessário ter em conta algumas etapas importantes, de forma a explicitar ao aluno o seu papel enquanto construtor ativo do seu conhecimento. No entanto, para que tal aconteça,

cabe ao professor apoiar a pesquisa metodológica e na dimensão informativa do tratamento dos conteúdos [uma vez que] os alunos em trabalho de campo compreendem a relação dinâmica entre a teoria e a prática e o verdadeiro significado e abrangência do aprender. (Leite & Santos, 2004, p.40)

Assim sendo, a figura 1 apresenta de forma sucinta as fases que conduzem a um trabalho colaborativo entre professor – aluno, leva-os a debater, refletir, questionar, observar e selecionar dados, de forma a encontrarem respostas.

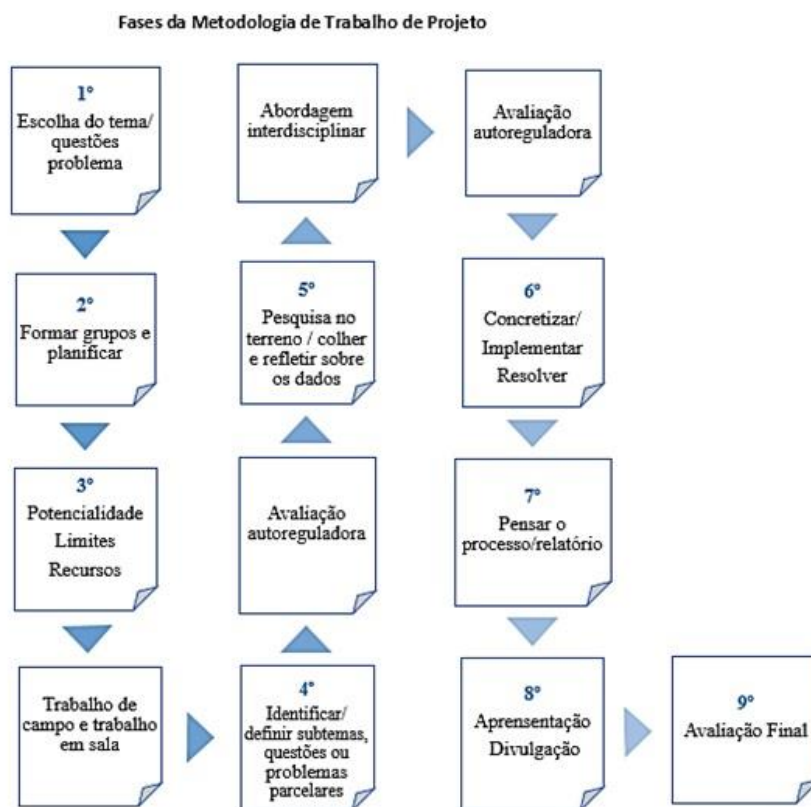


Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto, adaptado de Leite e Santos (2004)

Quando se procede ao lançamento de um projeto, e analisando a figura 1, deparamo-nos com um primeiro passo, a identificação do problema. Nesta primeira etapa, a escolha do tema/ identificação do problema pode surgir através de um debate, de um trabalho de grupo, da sugestão do professor, de um visita de estudo ou até mesmo da dúvida de um aluno. Leite e Santos (2004) reforçam que normalmente os problemas apresentados pelos grupos ou pela turma devem ser colocados sobre a forma de pergunta. Uma vez escolhido e selecionado o tema, os alunos formam, sob a orientação do professor, grupos de trabalho e esboçam uma planificação tendo em conta o tema do projeto, os recursos que irão necessitar, distribuindo tarefas e estabelecendo uma calendarização. Posteriormente, é realizado trabalho de campo, sempre que necessário, para a recolha de dados que possam interessar para o projeto. Salientamos que no decorrer do mesmo trabalho podem e devem estar a ser trabalhadas as diferentes áreas (português, matemática e estudo do meio). Uma vez feito o trabalho de campo, procede-se à análise dos dados, onde os alunos irão selecionar a informação recolhida e refletir sobre a mesma. Destacamos, no decorrer de todo o projeto, momentos de avaliação autorreguladora que permitem através da avaliação, melhorar o ensino e a aprendizagem dos diferentes alunos. Numa fase final do

projeto, cabe ao professor avaliar se os alunos foram capazes de trabalhar em grupo, se as aprendizagens lhes permitiram de forma mais ativa e participada aprender a aprender. Finalmente, antes da divulgação do projeto, deverá ser debatido em conjunto quais são as novas questões que este projeto lança.

A implementação de um projeto traz benefícios à aprendizagem dos alunos, mas mais do que isso, potencia o trabalho colaborativo entre alunos e também com o próprio professor, não só por este ser mediador de toda a aprendizagem, mas também porque a implementação da MTP não seria possível sem a orientação deste. Neste sentido, é fundamental debruçarmo-nos no *papel do professor* face à implementação de metodologias de trabalho de projeto em 1ºCEB.

#### **1.4. Papel do professor**

No que respeita ao papel do professor, e antes de nos debruçarmos mais a fundo sobre este tema, importa definirmos o conceito de papel do professor, de forma a percebermos o impacto que este tem ao nível do ensino. Desde o início dos anos 80, que estamos perante mudanças educacionais que influenciam a forma como os professores desempenham o seu papel (Lima, 1996). O mesmo autor defende que o conceito papel do professor pode ser visto de duas formas:

por um lado, ajuda-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas [e,] por outro, ajuda a compreender o tipo de funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, passando pela comunidade, até à sociedade em geral. (p.49)

Por outro lado, Piaget (1998) reforça que “o papel do professor é o de moldar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo” (p.19) e refere ainda que este é um colaborador indispensável da turma. O professor deve ser um mediador do processo de aprendizagem dos alunos e é ele quem vai propiciar a interação entre estes. Leão (1999) afirma que este deve criar situações que permitam à criança resolver conflitos. Neste sentido, o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem, na medida em que é estimulado a elaborar hipóteses, ordenar, reformular, reorganizar a sua ação com a finalidade de construir o seu próprio conhecimento. No parecer de Day (2001), uma das principais tarefas de qualquer professor “é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios

professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente” (p.16).

Lima (1996) realça ainda outro aspeto importante da vida dos professores, uma vez que contrariamente a outros profissionais de outros ramos que lidam diariamente com um cliente de cada vez, o professor lida diariamente “face a face, com inúmeros estudantes em simultâneo, estando constantemente «em cena» perante um público cujas características e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidas e imprevisíveis” (p.51). Neste sentido, o professor, enquanto agente educativo, acarreta sobre si um conjunto de responsabilidades, nomeadamente, “exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, zelem pela atmosfera da aula, programem as suas actividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos (...)” (p.52).

Para Day (2001), os professores têm perante si “alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é por isso um processo complexo” (p.17). Assim sendo, o professor deverá ser cativador, ensinar e continuar a ensinar, repetir e continuar a repetir, criar estratégias e mantê-las ou adaptá-las a cada grupo/ aluno. É, por isso, fundamental que os professores se empenhem ativamente ao longo de toda a sua carreira. Para Day (2001),

Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente. (p. 16)

Como enunciámos anteriormente, durante muitos anos prevaleceu uma educação tradicional onde o professor tinha um desempenho mais individualista e centrado na transmissão de conhecimento, isto é, no currículo tradicional, “o professor não se preocupa com o significado que possa ter esse saber para o aluno. É a soma de conhecimento a transmitir que prende a sua atenção” (Debesse, 1975, p. 55). Como consequência, o professor no ensino tradicional, “não procura abordar os problemas do ponto de vista infantil; pensa acima de tudo, na sua responsabilidade em face desse saber: como obedecer ao programa, como orientar o seu curso” (Debesse, 1975, p. 55). Atualmente, com o surgimento das pedagogias ativas, e como oposição a uma pedagogia tradicional “por volta de 1920, descobre-se que a criança não é um adulto em miniatura,

nem um objeto passivo (...) [é sim um agente ativo e, neste sentido, cabe ao professor] propiciar meios para a criança se formar por si própria” (Debesse, 1975, p.57).

Outro aspeto que realçamos e que nos dias de hoje, acaba por limitar os professores é a questão do cumprimento do currículo. Fullan e Hargreaves (2001), defendem que a questão principal prende-se com o facto de os professores ficarem dependentes das orientações curriculares, que são desenvolvidas ao nível do concelho escolar. No entanto, e apesar desta limitação para alguns professores, este deve ser capaz de dar resposta às funções e dificuldades que surgem dia após dia. Debesse (1975) defende que um bom profissional

deve incluir um série de competências didáticas e pedagógicas inerentes à função docente que permitam não só recorrer a métodos de ensino e aprendizagem mais construtivos e centrados no trabalho em equipa, mas também desenvolver acções que respondam aos problemas éticos e às diferenças que ainda persistem no interior de muitas salas. (p.63)

Tendo em conta esta afirmação, o autor refere a necessidade de compreender algumas das mudanças no que respeita ao papel do professor, nomeadamente o professor reflexivo (centrado no aluno) opondo-se a um professor tradicional (centrado na transmissão de conhecimentos). Para Leão (1999), “a maneira como os conteúdos são trabalhados em aula são diferentes da forma como são trabalhados no ensino tradicional, no entanto, o construtivismo, não invalida que os conteúdos curriculares sejam dados” (p.203). Porém, o mesmo autor (1999) acredita que uma proposta construtivista é possível se o professor tiver em consideração quatro aspetos fundamentais:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito da sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos. (p.201)

Considerando a importância do papel do professor na perspectiva dos diferentes autores, importa percebermos agora que papel é que este agente educativo desempenha na metodologia de trabalho de projeto.

Na MTP, segundo Leite e Santos (2004), “o professor pertence ao grupo, está envolvido na sua dinâmica, mas o seu papel e função dão-lhe a distância necessária para diferentes compreensões e oportunidades de intervenção” (p.88). Para que toda a aprendizagem seja rica para o grupo, esta deverá ser “pensada e estruturada de forma que os alunos – todos os alunos – participem e aprendam” (Leite & Santos, 2004, p.88). Neste sentido, cabe ao professor, enquanto orientador e motivador das aprendizagens, “observar os grupos,

entender o que se passa para responder segundo as diferentes necessidades” (Leite & Santos, 2004, p.88). Portanto, salientamos, que para dar resposta às diferentes necessidades, o professor em contexto de sala deverá

entrecruzar o trabalho individual, em pequenos grupos e em plenário; simultaneamente proteger e autonomizar o trabalho dos alunos, e nas dosagens adequadas aos diferentes casos; colaborar dando informações; animar; estimular a consolidação de aprendizagens (...) [e] terá que estar atento aos alunos individualmente; às dinâmicas grupais e à globalidade da turma como um todo (...). (Leite & Santos, 2004, p.88)

Perante algumas das características já salientadas no ponto anterior (1.2), e respeitando as fases da mesma, na perspectiva de Sartori *et al.* (2007), os professores em contexto de sala de aula têm como principal função criar situações/problemas que possam ser solucionados pelos alunos; que proporcionem momentos de debate e discussão entre os alunos. Esta ação implica que o professor adequa a sua prática de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e centrada nos interesses dos alunos, bem como sejam explorados problemas que se apresentem na nossa sociedade. Para além disto, Ferreira (2012) reforça que o professor “também tem o papel de avaliar o que os alunos vão aprendendo e as dificuldades que vão sentindo, no sentido de os ajudar a ultrapassá-las, ou de os levar a aprofundar as respostas encontradas” (p.321). Para Leite e Santos (2004), o professor desempenha ainda um papel muito importante no decorrer de um projeto uma vez que tende a promover o espírito de equipa, orienta os alunos no decorrer de toda a investigação, é um animador e cria instrumentos que lhes permitam recolher os dados.

No 1º ciclo, o professor titular falará do projecto de forma breve, apelativa e dialogante, ou seja, adequada às idades das crianças. Poderão ser introduzidos jogos de faz de conta, teatralizações, jogos que valorizem a cooperação, a comunicação e relações interpessoais. Com as crianças combinará o que vão fazer e como. (Leite & Santos, 2004, p.61)

No entanto, e tendo em atenção que esta metodologia preconiza uma aprendizagem ativa por parte dos alunos, bem como obedece a fases para a sua realização, é da responsabilidade do professor “apoiar a pesquisa na dimensão metodológica e na dimensão informativa do tratamento dos conteúdos. Os alunos em trabalho de campo compreendem a relação, dinâmica entre a teoria e a prática e o verdadeiro significado e abrangência do aprender” (Leite & Santos, 2004, p.40).

No entanto, considerando esta pedagogia ativa, cabe ao professor em contexto de sala e no decorrer da sua prática questionar-se/refletir, sobre aspetos que promovam um ensino mais dinâmico e do interesse dos alunos. Desta forma, na perspectiva de Leite e Santos (2004), o professor terá que se questionar sobre:

Como poderá dinamizar a relação teoria/prática? Como podem os alunos ir respondendo às questões levantadas no terreno e como suscitam, estas respostas, novas questões (...) Como poderá o professor contribuir para animar confrontos cognitivos nas discussões de grupo? (...) Como encorajar os alunos a expressarem dificuldades? Como motivar diferentes alunos ao prazer de explorar? (...). (p.24-25)

Nos dias de hoje, e tendo em conta as respostas que o professor tem de dar ao nível curricular, torna-se fundamental na prática escolar, que estes reflitam a sua prática e que apostem também na sua formação contínua para dar uma melhor resposta às exigências do ensino e às necessidades dos alunos. Como refere Day (2001), “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (p.17).

Atualmente existe uma maior preocupação na formação contínua dos professores. Na perspetiva de Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009), “a formação contínua deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas” (p.64). Para estes autores, a “ideia de colaboração [assume-se] como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo-se num contexto de colaboração” (p.64). Como podemos compreender, a MTP acredita que o aluno, através das aprendizagens, é construtor do seu próprio conhecimento, “participando em processos de colaboração com os seus pares, sob a orientação do professor” (Simão *et al.*, 2009, p.65). Neste sentido, e uma vez que os alunos trabalham em colaboração, é fundamental que os professores enquanto orientadores e mediadores de aprendizagem, trabalhem igualmente em colaboração entre si, de forma a trocarem ideias, uma vez que em contexto de sala se desenvolvem projetos de forma colaborativa. Salientamos ainda que, segundo a investigação desenvolvida por estes autores, o crescimento do docente enquanto profissional “aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e aprendizagem (...)” (p.66).

Cabe-nos a nós, professores, empenharmo-nos ativamente ao longo de toda a carreira docente a fim de,

estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola. (Day, 2001, p.19)

Neste sentido, devemos ter em conta o papel que cada um desempenha na comunidade escolar, conhecermos as potencialidades de cada aluno enquanto ser único, ter a

capacidade de trabalharmos em equipa, procurarmos saber mais para melhor ensinarmos e refletirmos a nossa prática de forma a melhorarmos dia após dia.



## **CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

Expomos, neste segundo capítulo, os princípios metodológicos da investigação realizada, apresentando a justificação dos métodos escolhidos de acordo com os objetivos elucidados para este estudo. Quanto à sua organização, dividimos em seis partes designadas por: (2.1) Problemática do estudo, objetivos e questões de investigação, (2.2) Paradigma qualitativo interpretativo, (2.3) Estudo de caso, (2.4) Participantes, (2.5) Recolha de dados e, por último, (2.6) Tratamento e análise de dados.

### **2.1. Problemática do estudo, objetivos e questões de investigação**

O presente trabalho de investigação surgiu da necessidade de compreender e refletir sobre a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que “o trabalho de projecto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com outras partes do currículo” (Katz & Chard, 1997, p.20). Por outro lado, a problemática escolhida partiu sobretudo de um interesse e motivação pessoal, tendo em conta que, através do contacto com outras realidades e modelos educativos quer na prática pedagógica, quer na vida profissional, tive curiosidade e vontade de compreender, através de autores de referência e das entrevistas realizadas a professores de 1º CEB, o papel que tem um professor neste tipo de abordagem educativa. A partir desta inquietação, formulámos a seguinte questão de partida: Como atua um professor de 1ºCEB que utiliza a metodologia de trabalho de projeto?. Piaget (1998)

faz referência ao papel do professor e à sua importância na educação da criança. [Acréscima ainda que] o professor (...) desempenha (...) o papel de um bibliotecário inteligente, junto do grupo de alunos (...) [tornando-se] como o colaborador indispensável da classe. (p.19)

Leão (1999) acrescenta que para um professor que assuma uma proposta construtivista existem quatro pontos que considera fundamentais:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito da sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos. (1999, p.201)

São os professores que têm dever de repensar a prática, nos procedimentos que utilizam, preocupando-se em ajudar as crianças a encontrarem soluções para os problemas,

respeitando sempre o ritmo e as potencialidades que cada aluno tem enquanto ser único, e procurando criar momentos de aprendizagem favoráveis às suas necessidades.

No que respeita ao ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) as autoras Leite e Santos (2004), salientam um aspeto importante:

no 1º ciclo, dadas as características curriculares e do ser criança, todo o processo se desenrola com mais fluidez e com bastante espontaneidade. O que está em causa é proporcionar meios mobilizadores e motivadores de aprendizagem e não sacrificar entusiasmos e vontades em nome de um rigor metodológico com exigências porventura inadequadas (p.58).

Em suma, é preciso termos em atenção que na MTP, não importa apenas investir num produto final, é necessário ter em atenção e investir no processo, como forma de dar uma resposta adequada pedagogicamente.

Assim, o objetivo deste trabalho final é perceber a forma como o professor atua/interage com os seus alunos em contextos educativos que integrem metodologias ativas de aprendizagem nomeadamente, a metodologia de trabalho de projeto, relacionando as considerações apresentadas de acordo com a leitura teórica com autores de referência.

De forma a dar respostas adequadas, e para melhor responder à problemática em estudo, identificámos duas questões:

- Que comportamentos são identificados em professores que recorrem a metodologias de aprendizagem ativa?
- Como é que o professor se vê na sua prática enquanto professor que aplica a metodologia de trabalho de projeto?

Decorrente das questões formuladas, apresentamos de seguida, os seguintes objetivos:

- Perceber a forma como o professor atua/interage com os seus alunos em contextos educativos que integram metodologias ativas de aprendizagem, nomeadamente, a metodologia de trabalho de projeto.
- Identificar comportamentos tipo de um professor que promove a metodologia de trabalho de projeto.
- Perceber como é que o professor que aplica da metodologia de trabalho de projeto se vê na sua prática.

## 2.2. Paradigma

O presente trabalho enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), destacam-se cinco características essenciais: em primeiro lugar, a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados. Por sua vez, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo. Em terceiro lugar, os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; em quarto lugar, a análise dos dados é feita de forma indutiva. Por último, o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. Com base nestes autores, mencionamos que neste paradigma pode existir um risco de subjetividade, uma vez que os valores e as características pessoais do investigador têm naturalmente influência no processo de investigação.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49)

Vale a pena, de modo a complementar todas as características enumeradas, citar o parecer de Amado (2013), no que respeita à investigação qualitativa. Para este autor esta investigação

assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua 'compreensão' através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (p.41)

Como forma de conclusão, o paradigma qualitativo interpretativo, visa compreender e interpretar, através de recolha de dados como é o mundo do ponto de vista dos participantes da investigação.

### **2.3. Estudo de Caso**

Tendo em conta o contexto desta investigação, e uma vez que esta tem uma abordagem fenomenológica, isto é, tenta compreender as interações entre sujeitos e as suas experiências, optámos por realizar um estudo de caso.

O estudo de caso é definido por Amado (2013), “como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (p.124). Na visão de Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). Este método tem como principal finalidade “descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador” (Freixo, 2012, p.120). No entanto, realçamos que uma das grandes vantagens de realizar um estudo de caso é a “oportunidade de ver o que os outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos” (Alves & Azevedo, 2010, p. 63).

No que respeita ao conceito e a finalidade do estudo de caso e de acordo com Yin (2001), este método envolve três fases distintas. Inicialmente o investigador tem de escolher qual é o referencial teórico do tema que pretende trabalhar e de que forma vai organizar o estudo para proceder à recolha dos dados. Seguidamente, é fundamental ter em atenção a condução que damos ao estudo de caso, analisando cuidadosamente os dados recolhidos. Para terminar, o investigador terá de fazer essa análise tendo em conta a teoria que seleccionou e proceder à interpretação dos dados resultados.

### **2.4. Participantes**

Considerando o objetivo principal desta investigação, apresentado anteriormente, solicitámos a uma instituição escolar particular situada em Lisboa, que implementa a metodologia de trabalho de projeto, a participação/colaboração de alguns docentes e da coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta seleção dos participantes foi feita criteriosamente e tivemos em conta o contexto educativo, a metodologia implementada nesta Instituição, os anos de serviço dos docentes entrevistados e as experiências

adquiridas no decorrer da sua prática. Os participantes envolvidos no estudo foram três professoras do 1ºCEB e a respetiva coordenadora do 1º CEB.

Optámos por entrevistar cada um dos docentes, por possibilitar ter diferentes opiniões e nos permitir retirar conclusões mais benéficas e viáveis face ao estudo. No que respeita aos entrevistados, realizámos a entrevista à coordenadora, uma vez que está em contacto permanente com os professores que lecionam, com os alunos e com os pais, percebendo as dificuldades sentidas na implementação da MTP. Uma vez que existe um programa a ser cumprido, a coordenadora tem um feedback dos pais, observa as dificuldades/facilidades dos alunos e em conjunto com os professores refletem sobre todo o trabalho desenvolvido.

Por último, escolhemos igualmente estas participantes por se revelarem conhecedoras do tema, tendo em atenção que este estudo se centra no papel do professor. Considerámos essencial entrevistá-las com a finalidade de perceber do ponto de vista de cada uma, como fazem o lançamento de um projeto, que dificuldades sentem, os benefícios deste método, entre outras questões que estão presentes nos guiões de entrevista em anexo.

## **2.5. Recolha de dados**

Para a realização deste estudo utilizaram-se dois instrumentos. Em primeiro lugar, foram recolhidas, através de uma grelha de observação de comportamentos, alguns indicadores das estratégias utilizadas pela professora M.V. em contexto de sala, com uma turma de 4º ano do 1ºCEB, com o intuito de compreender as abordagens feitas pela professora titular. O objetivo desta observação foi identificar comportamentos que tinham como finalidade desafiar os alunos e estimular o seu raciocínio.

A recolha de dados foi feita entre o mês de outubro e dezembro, realizando-se ao todo seis observações. As observações foram realizadas no âmbito da metodologia do trabalho de projeto. Posteriormente realizaram-se entrevistas semi-diretivas aos participantes.

### **2.5.1. Grelha de observação**

Uma vez que não foram encontradas nenhuma(s) grelha(s) que permitissem a adaptação ao tema em estudo, optámos por criar uma grelha de observação que nos permita a construção da mesma. Neste sentido, baseámo-nos em suporte teórico presente na revisão de literatura, de forma a criar itens de observação de comportamento, nomeadamente: estratégias utilizadas, respeito, conhecimento profissional e desempenho ao nível da técnica da docente.

### **2.5.2. Entrevistas semi-diretivas**

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra (p.134).

Ainda na visão destes autores (1994),

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (p.134)

Neste sentido, para este estudo realizámos uma entrevista individual a cada um dos participantes no estudo. Esta entrevista foi sustentada por um guião elaborado, tendo sido adaptada no decorrer de cada entrevista. A entrevista semi-diretiva possibilita ao entrevistado ter a liberdade para responder de uma forma mais aberta, ou seja, nem todas as perguntas realizadas são de cariz fechado, restringindo a resposta dada pelo sujeito entrevistado. Como reforça Bogdan e Biklen (1994), os guiões de entrevista “são utilizados em estudos com múltiplos sujeitos (...) [pois permitem ao investigador], recolher dados (...) susceptíveis de serem comparados (p. 108).

Para a elaboração dos guiões de entrevista (anexos 1 e 2), formulámos um plano para a construção do guião tendo em atenção os objetivos do estudo. Os guiões das entrevistas foram pensados e delineados mediante o cargo que cada um tem dentro da instituição. Este guião foi adaptado de Amado (2013). No que respeita à elaboração dos guiões, o investigador teve em conta a forma como foram estruturadas as questões de modo a não

transmitirem nenhum juízo de valor. Realçamos ainda que o entrevistador teve o cuidado de, antes de realizar as entrevistas, apresentar as razões que o levaram a realizar este estudo, dando a conhecer ao entrevistado os objetivos, estimulando a sua participação ativa e motivada. Cada guião de entrevista foi organizado por blocos, correspondendo a cada um deles objetivos específicos, questões orientadoras e questões de recurso.

No entanto, tivemos um especial cuidado com o objetivo de conduzir os entrevistados aos objetivos do estudo em causa. Bogdan e Biklen (1994, p.136) vão ao encontro desta preocupação uma vez que referem que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...) [desta forma, as] entrevistas produzem uma riqueza de dados, (...) que revelam as perspectivas dos respondentes”. Porém, sempre que se considerou pertinente, acrescentámos perguntas (mais diretas) com a finalidade enunciada.

### **2.5.3. Tratamento e análise dos dados**

Seguidamente à recolha dos dados, realizámos uma análise de conteúdo, analisando, pormenorizadamente, todas as informações recolhidas nas entrevistas. Neste sentido, o tratamento e análise dos dados foram organizados em quatro fases. Inicialmente procedemos à elaboração dos guiões de entrevista, realizámos posteriormente as mesmas, foi feita a transcrição das entrevistas e, por fim, realizámos a análise de conteúdo. No que respeita à grelha de observações, foi sendo construída no decorrer do estágio em 1º CEB do Colégio X, o que nos permitiu compreender a forma como foram colocadas as questões aos alunos. Do ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994), a análise e tratamentos dos dados possibilita ao investigador interpretar todos os materiais recolhidos.

### **2.5.4. Realização das entrevistas**

As entrevistas realizadas às docentes do 1º CEB e à respetiva coordenadora foram conduzidas de forma informal, num ambiente descontraído. Tentámos realizar as entrevistas numa perspetiva de cruzar dados de maneira a perceber se a forma como os professores trabalham nesta metodologia segue os mesmos princípios.

Por outro lado, estas entrevistas permitiram-nos perceber se o que os entrevistados dizem na entrevista vai, ou não, ao encontro do que se passa em contexto de sala. Para além disso, através da entrevista foi-nos possível compreender se o modo como aplicam a MTP na sala de aula dá resposta à proposta pedagógica defendida pelo colégio.

### **2.5.5. Transcrição e análise das entrevistas**

Uma vez realizadas as entrevistas, efetuámos a transcrição das mesmas para podermos analisar as informações recolhidas e, para cada uma, enumerámos cada linha de modo a facilitar a análise de conteúdo. A transcrição foi realizada apenas pelo investigador, de forma a garantir que todos os dados mencionados pelos entrevistados ficassem completos.

No decorrer da transcrição das entrevistas (anexos 3, 4, 5 e 6), o investigador foi realizando algumas notas que lhe permitiram salientar os conteúdos mais importantes para, numa fase posterior, analisar os dados detalhadamente. Nestas transcrições encontraram-se ideias semelhantes e experiências profissionais diferenciadas sobre o tema em estudo.

No que respeita à análise de conteúdo de cada uma, Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise de conteúdos “ (...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização e divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205).

Para melhor organizarmos os dados recolhidos começámos por categorizar estes. Como afirmam os autores referidos anteriormente (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu” (p.221). Depois de categorizarmos com categorias de codificação, dividimos cada uma em subcategorias, de forma a organizar melhor a informação para obtermos uma leitura mais clara de cada uma das entrevistas transcritas.

## **CAPÍTULO 3 – RESULTADOS**

Neste terceiro capítulo apresentamos as considerações relativas aos resultados obtidos com o estudo, de acordo com o quadro de referências teórico já apresentado. Este capítulo expõe ainda os aspetos mais relevantes das entrevistas realizadas, bem como os comportamentos observados em contexto de estágio.

No que concerne ao colégio em estudo, este defende a metodologia de trabalho de projeto não só para o jardim-de-infância mas também para todo o 1º CEB. Este colégio é de cariz católico com a finalidade de promover projetos de ensino baseados na pedagogia desenvolvida por um movimento católico. O colégio recebe alunos de nível socioeconómico médio-alto situado numa freguesia de Lisboa e abrange as valências desde o pré-escolar até ao 3º CEB.

Este colégio é uma instituição que implementa a metodologia de trabalho de projeto e que se rege pelo modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”. Neste método, e especificamente no 1º CEB, a aprendizagem parte do estudo do meio e é partir deste que surgem as áreas de matemática e português. Para além disso, este método preconiza uma aprendizagem ativa e centrada no aluno. Há a realçar que neste método se valoriza o processo de aprendizagem e, por isso, existem 3 níveis que são seguidas no decorrer de um projeto. O nível um consiste em registar o que é que os alunos sabem e o que querem saber mais sobre um tema; no nível dois inicia-se o trabalho de pesquisa e a investigação para encontrar respostas às questões formuladas; por fim, o nível três consiste na sistematização da informação recolhida, em que os alunos selecionam a informação mais importante e organizam-na para, de seguida, apresentarem as suas conclusões aos colegas. Neste nível, o professor assume um papel mais ativo no sentido de organizar todos os conhecimentos adquiridos.

### **3.1. Análise aos comportamentos observados em contexto de sala de aula**

No decorrer do estudo, realizámos uma grelha de observações de comportamentos que a professora do 4º ano, M.V., manifestava no decorrer das suas aulas. Ao longo das observações o investigador foi registando algumas questões colocadas pela professora

M.V., construindo uma grelha (anexo 9) com os dados obtidos. Estas questões permitem-nos igualmente perceber a forma como o professor coloca as suas questões a fim de estimular os alunos.

Tabela 3: Grelha de observação de comportamentos

		Grelha de observação de comportamentos							
		Comportamentos observados	outubro			novembro		dezembro	Total
			26	27	29	4	11	7	
Categorias de comportamentos observados	Estratégias utilizadas	Planifica atempadamente as suas aulas	X	X	X	X	X	X	6
		Realiza teatros				X			1
		Realiza jogos	X				X		2
		Utiliza material manipulável		X	X				2
		Solicita diferentes estratégias		X				X	2
		Promove aulas para que os alunos apresentem as suas estratégias de resolução aos desafios lançados		X	X			X	3
	MTP	Utiliza a metodologia de trabalho de projeto para promover uma aprendizagem ativa dos alunos		X		X			2
		Orienta os alunos que estão a trabalhar em projeto				X			1
		Presta atenção à apresentação dos projetos				X			1
		Coloca questões após as apresentações				X			1
		Dá tempo aos alunos para partilharem as suas opiniões sobre as apresentações				X			1
	Respeito	Pede desculpa						X	1
		Respeita o ritmo de cada aluno		X		X		X	3
		Dá tempo aos alunos para responder	X		X	X	X	X	5
		Dá tempo aos alunos para explorarem		X	X				2
		Sabe ouvir os alunos	X	X	X	X	X	X	6
		Valoriza a participação dos alunos	X	X	X	X	X	X	6
	Conhecimento profissional	Demonstra conhecimento pelos conteúdos lecionados.	X	X	X		X		4
		Recorre a pesquisas e a experiências pessoais para ampliar a dinâmica do conteúdo em estudo.	X			X			2

Tendo em conta a grelha de comportamentos observados, podemos verificar que a professora M.V., para além de planificar atempadamente as suas aulas, sabe ouvir os seus alunos e valoriza muito a participação destes durante as atividades em contexto de sala de aula. Por outro lado, procura recorrer a estratégias que promovam o interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem.

No que respeita à categoria das estratégias utilizadas, a professora M.V. recorre a jogos e a teatros para motivar e envolver os alunos no tema em estudo. Neste período em que registámos as observações dos comportamentos uma das coisas que a professora M. V. solicitou aos alunos com grande frequência foi a apresentação de várias estratégias de resolução. Desta forma, os alunos percebem que para a mesma solução existem diferentes caminhos válidos. Ao nível da matemática, e como se encontra presente no anexo 9, distribuiu material manipulável aos alunos e deu-lhes tempo para explorarem e realizarem as suas descobertas. Por exemplo, foi distribuído a cada aluno uma fita métrica reciclável que permitiu aos alunos, de uma forma lúdica, descobrirem as medidas de comprimento.

No que respeita ao trabalho de projeto em contexto de sala, a professora titular recorreu à MTP para promover a aprendizagem ativa dos alunos, orientou o trabalho de projeto e na altura da apresentação dos trabalhos de projeto deu-lhes tempo aos alunos para partilharem, para colocarem questões, colocando também questões sobre o tema ao grupo.

Outro dos aspetos significativos que observámos foi o respeito que a professora demonstrou pelos seus alunos. Quer em projeto, quer em contexto de atividades fora do projeto, a professora soube ouvir os alunos, respeitou o ritmo de cada um individualmente e deu tempo aos alunos para explorarem. A título de exemplo, os alunos partilharam em alguns momentos dúvidas, situações experienciadas e a professora não só prestou atenção como acabou por aproveitar essas experiências/dúvidas para dar continuidade aos conteúdos em estudo. Quando um aluno se encontrava mais atrasado, esta procurou dar-lhe ferramentas para o ajudar a solucionar o problema e deu aos restantes alunos outra tarefa.

Através da grelha de comportamentos, percebemos algumas das estratégias utilizadas e comportamentos que motivam e sensibilizam o aluno para o tema em estudo mas, também que estimule o aluno a construir o seu próprio conhecimento e que tenha um papel ativo. Conseguimos ainda ter a noção do papel de orientadora que a professora M.V. desempenhou na sala.

### 3.2. Referência às categorias e subcategorias elaboradas

Neste ponto apresentamos, de forma sucinta, cada uma das categorias elaboradas na análise de conteúdo das entrevistas realizadas às entrevistadas. Para uma melhor leitura apresentamos na tabela 4, uma síntese da análise de conteúdo às entrevistas realizadas presentes no anexo 8.

Tabela 4: Síntese da análise de conteúdo às entrevistas realizadas

		Síntese da análise de conteúdo às entrevistas realizadas				
		Subcategorias	M.N.	M.M.	M.V.	D.A.
Categorias de codificação	Características da MTP e do modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”	Níveis/etapas de projeto	X	X	X	X
		Aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem	X			X
		A aprendizagem parte do estudo do meio		X	X	X
	Vantagens/eficácia do método	Alunos motivados e envolvidos	X		X	X
		Desperta a curiosidade dos alunos			X	
		Promove interações		X		
		Constroem o seu conhecimento		X	X	X
	Papel do professor na MTP	Ser um orientador	X	X	X	
		Motivar e sensibilizar os alunos para os temas	X		X	
		Ser observador			X	
		Estratégias diferentes no lançamento de um projeto		X	X	X
		Estratégias diferentes para criar dinâmicas	X	X	X	X
		Diferentes estratégias para cumprir o programa	X	X	X	X
		Estratégias diferentes para organizar a sala		X	X	X
	Dificuldades sentidas	Não conseguem abordar todos os conteúdos	X			
		Gestão de tempo		X	X	X
		Ter todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo		X		X
		Sistematização dos trabalhos			X	
		Alunos trazem informação que não se adequa à sua capacidade de leitura			X	X
	A MTP leva ao trabalho colaborativo entre docentes	Concordo	X		X	
		Não concordo		X		X
	Visão dos pais face à MTP	Gostam do método	X	X	X	X
		Não gostam do método		X		X
	Professores mais reflexivos com a MTP	Concorda			X	
		Não concorda		X		X

Tendo em conta as análises realizadas (anexo 8), optámos por realizar uma síntese das mesmas, por forma, a facilitar a leitura das entrevistadas face a cada categoria. Seguidamente são referenciadas cada uma das categorias elaboradas presentes na tabela 4.

No que respeita à categoria de codificação *características da MTP e do modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”*, uma das características referidas por todas as entrevistadas é que a metodologia segue três níveis/ etapas. Porém, as professoras do 1º CEB (M.M., M.V. e D.A.) salientam que a aprendizagem parte do estudo do meio e é a partir deste que surgem as outras áreas do conhecimento. Já a M.N. e a professora D.A., reforçam que outra das características deste método é o facto de o aluno ser um sujeito ativo na sua aprendizagem.

*Vantagens/eficácia do método:* as professoras do 1ºCEB defendem que uma das vantagens é que a MTP permite aos alunos construir o seu conhecimento. No parecer da coordenadora, outra das vantagens deste método é que é os alunos se têm apresentado motivados e envolvidos, um ponto igualmente defendido pelas professoras M.V. e D.A.. A entrevistada M.V. acrescenta ainda o facto deste método despertar a curiosidade dos alunos e, não obstante, a professora M.M. reforça que este é um método que promove interações entre os alunos.

Uma vez que a professora D.A. teve uma experiência com um método de ensino mais tradicional, partilhou connosco as principais diferenças, considerando “que o ensino mais tradicional está menos aberto às vontades dos alunos” (anexo 6, linha 248) e acrescenta que um dos grandes riscos de um ensino tradicional é a “desmotivação” (linha 262) porque “à medida que os alunos vão crescendo, eu acho que a desmotivação pode ser maior porque tudo lhes é imposto” (linhas 266-268). Por outro lado, esta professora salienta que hoje em dia o ensino “tem de ser vivido, tem de ser pelos interesses deles” (linhas 272-273).

*Papel do professor na MTP:* acerca desta categoria é referido pelas entrevistadas que o professor do 1º CEB, no desenvolvimento de um trabalho de projeto, tem como papel ser um orientador, utilizar diferentes estratégias para criar dinâmicas, bem como adotar

estratégias para conseguir cumprir o programa proposto pelo Ministério da Educação. São diferentes as estratégias que podem ser adotadas pelos professores. Por exemplo, a professora M.M. (anexo 4, linha 116), considera que “o mais importante é a partilha”, e refere que acha essencial “conduzir uma conversa rica que puxe pelo interesse deles, pela curiosidade e pela vontade de aprender” (linhas, 120-121). Já a professora M.V. enuncia outras estratégias possíveis tais como: “criar jogo” (anexo 5, linha 98), “às vezes fazemos um teatro” (linha 250), “outras visualizam um filme, varia consoante os temas que trabalhamos (linhas 251-252)”. Ainda nesta categoria, como podemos observar pela tabela 4, outro dos papéis do professor, referido pela entrevistada M.V (anexo 5, linha 175), “É muito o de observar, estar atenta às crianças que estão ou não envolvidas num projeto”. Por outro lado, as restantes professores referiram na sua entrevista diferentes estratégias que costumam utilizar para fazer o lançamento de um projeto. Do ponto de vista da M.V., o lançamento de um projeto “Varia muito” (anexo 5, linha 132), uma vez que na sua experiência existiram momentos em que um projeto “partiu de uma saída” (linha 133). Já a professora M.M. (anexo 4, linhas 64-65), refere que “Normalmente é com uma atividade e depois com um registo, através de um desenho.”. Tal como a professora M.V., também a professora D.A. afirma que o lançamento de um projeto “varia um bocadinho” (anexo 6, linha 340) e, neste sentido, os projetos podem ser lançados “a partir de uma história, de uma visita de estudo” (linhas 74-75).

*Dificuldades sentidas:* as palavras das entrevistadas esclarecem-nos que a maior dificuldade sentida pelos professores é a gestão do tempo pois como refere a entrevistada M.M. “para um projeto ser bem feito demora imenso tempo.” (anexo 4, linha 91) e a docente M.V. acrescenta que “Uma coisa que desmotiva muito é quando começamos a não conseguir cumprir os prazos do trabalho de projeto” (anexo 5, linhas 43-44). Outra das dificuldades sentidas pela coordenadora M.N. é quando os professores não conseguem abordar todos os conteúdos. As professoras enunciaram ainda algumas dificuldades adicionais, tais como: ter todos os alunos a trabalhar ao mesmo tempo, no momento da sistematização dos trabalhos e no tratamento da informação obtida em casa pelos alunos.

*A MTP leva ao trabalho colaborativo entre docentes:* no que concerne a esta categoria apenas a coordenadora e a professora M.V. concordam. As docentes M.M. e D.A. discordam, referindo que o trabalho colaborativo existe, não considerando relevante a metodologia utilizada, valorizando mais a predisposição dos professores para este.

*Visão dos pais face à MTP:* de um modo geral todos os pais gostam do método. Alguns pais, sobretudo no início, sentem-se inseguros pelo facto dos alunos não usarem um manual. Neste colégio usam uma capa de estudo com toda a matéria que está organizada pelos alunos, sendo esta construída à medida que vão adquirindo novas aprendizagens.

*Professores mais reflexivos com a MTP:* do ponto de vista das professoras, apenas a professora M.V. concorda. Contrariamente a esta, as professoras M.M. e D.A. consideram que o facto de se ser mais ou menos reflexivo depende da pessoa e, para além disso, reforçam que a profissão de professor por si só obriga os professores a serem reflexivos na sua prática.

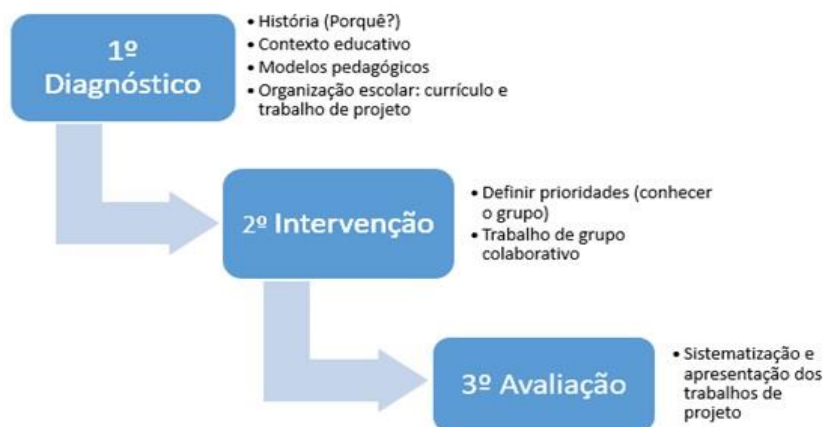


## **CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo de caso realizado no colégio estudado possibilitou-nos um maior conhecimento sobre o tema a que nos propusemos investigar. Através deste, pretendemos apresentar uma reflexão e análise pormenorizada das concepções de alguns dos docentes do 1º CEB, bem como da coordenadora, com o intuito de encontrar respostas reais sobre a prática da metodologia de trabalho de projeto nesta instituição. No início deste trabalho foram colocadas três questões de investigação que nos permitissem encontrar ao longo deste estudo considerações verdadeiras e que nos respondessem aos objetivos delineados. Neste sentido, e para obtermos uma análise detalhada, foi necessário realizar uma vasta pesquisa sobre o tema, de forma a recolher informações que sustentassem teoricamente e que dessem resposta às seguintes questões de partida:

*Como atua um professor de 1º CEB que utiliza a MTP?*

Foi-nos possível perceber, através do parecer das entrevistadas que, quando realizam trabalho de projeto com os seus alunos, dão resposta a três etapas e salientam que mais do que saber tudo, importa o processo, ou seja, é fundamental todo o trabalho que é feito até se obterem os resultados. Compreendemos que no lançamento da primeira etapa, existem diferentes estratégias que podem ser adotadas tais como: partir de uma atividade, de uma visita de estudo, com questões, ou por aquilo que os alunos já sabem. No fundo, e como pudemos verificar, um professor que utiliza a MTP promove um ensino ativo centrado no aluno. Como salientam as autoras Leite e Santos (2004), esta metodologia distingue-se de outros modelos pedagógicos por proporcionar “uma aprendizagem por descoberta pessoal em detrimento de um saber adquirido, apenas por informação vinda do professor” (p.19).



*Figura 2: Síntese das etapas de um trabalho de projeto*

Através deste estudo, e ao analisarmos a figura 2, conseguimos compreender cada uma das três etapas. Numa primeira etapa é feito o diagnóstico, onde o professor procura perceber o que é que os alunos já sabem sobre o tema e regista o que cada um gostava de saber mais, tendo em atenção o contexto educativo onde está inserido, os modelos pedagógicos e a própria organização escolar. Já numa segunda etapa, é feita a intervenção, sendo importante definir prioridades, tendo em atenção as características e interesses de cada aluno. Por sua vez, organizam-se grupos de trabalho tendo em atenção que é importante que “eles escolham o grupo pelo interesse e não pelas amizades” (anexo 6, linhas 97-98) e, deste modo, promove-se o trabalho colaborativo entre os alunos. Numa última etapa, realiza-se a avaliação onde os grupos de trabalho expõem aos colegas as suas aprendizagens, autoavaliam o seu trabalho e são avaliados pelos colegas e pela professora titular.

No decorrer de todo o trabalho de projeto, como salientam as autoras Leite e Santos (2004),

cabe ao professor apoiar a pesquisa metodológica e na dimensão informativa do tratamento dos conteúdos [uma vez que] os alunos em trabalho de campo compreendem a relação dinâmica entre a teoria e a prática e o verdadeiro significado e abrangência do aprender.

Entendemos que através da relação teórico-prática os alunos não só adquirem conhecimento como também desenvolvem outras competências, a criatividade, sentido de responsabilidade, a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de pesquisar e

desenvolve nos alunos uma maior abertura face a novas ideias e desafios. Desta forma, “é muito mais enriquecedor trabalhar assim, é uma metodologia mais prática, mais organizada, que permite às crianças envolverem-se mais, permite expressarem melhor a sua criatividade e a forma como apresentam as coisas” (anexo 3, linhas 15-18).

*Que comportamentos são identificados em professores que recorrem a metodologias de aprendizagem ativa?*

Para dar resposta a esta segunda questão realizou-se previamente uma grelha de observações de comportamentos para registar em contexto de sala de aula os comportamentos que a professora M.V. demonstra na sua prática. Observámos que no decorrer das suas aulas, mesmo quando não estava a trabalhar por projetos, a professora adotou diferentes estratégias para motivar os alunos nomeadamente: jogos, teatros, utilização de materiais manipuláveis, bem como promove aulas para que os alunos apresentem estratégias de resolução aos desafios lançados. Verificámos ainda que quando os alunos estão a trabalhar nos grupos de projeto, para além destes se entreajudarem, esta vai orientado os grupos enquanto outros alunos realizam trabalho autónomo, como por exemplo: concluem trabalhos em atraso, realizam exercícios que não necessitem tanto da orientação do professor. Neste sentido, e tendo em conta o quadro de referência teórico, Bonals (2000), faz alusão à importância do trabalho colaborativo entre alunos porque estes “pueden ayudarse entre ellos: pueden aprender mucho si cogen el hábito de fijarse cómo trabajan los demás, preguntarse lo que no entienden y explicar a los compañeros lo que los otros saben, no saben hacer o no saben ser” (p.14).

*Como é que o professor se vê na sua prática enquanto professor que aplica a MTP?*

No que respeita a esta questão foi referido, por todas as docentes, que o professor tem um papel fundamental, o de orientador. Para além disso, as professoras enunciaram que é dever do professor motivar e sensibilizar os alunos, ser um conhecedor do grupo, agarrar o seu interesse e ser um observador. Neste sentido, e para conseguirem dar resposta às necessidades dos alunos, as professoras salientaram que é importante ter capacidade reflexiva. No parecer de Day (2001), uma das principais tarefas de qualquer professor “é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida.

Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem” (p.16).

Apesar de todas considerarem que esta metodologia é muito eficaz para a aprendizagem dos alunos, apresentaram algumas dificuldades face às exigências do programa proposto pelo Ministério de Educação, uma vez que a realização de uma aprendizagem ativa por projetos requer tempo. Não obstante, a coordenadora M.N. salienta que para dar uma resposta capaz é importante “ (...) definir as dificuldades e perceber como é que as pode solucionar, podendo pedir ajudas a uma colega para encontrar estratégias.” (anexo 3, linha 77-78). Posto isto, verificámos que o trabalho colaborativo entre os professores existe, apesar de duas professoras M.M. e D.A. não considerarem que seja apenas por trabalharem com a MTP. Há a realçar que para Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009), a “ideia de colaboração [assume-se] como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo-se num contexto de colaboração” (p.64). Ou seja, é fundamental, para uma boa prática desta metodologia, que os professores, enquanto orientadores e mediadores de aprendizagem, trabalhem igualmente em colaboração entre si uma vez que se desenvolvem projetos de forma colaborativa.

## **REFLEXÃO FINAL**

Através deste trabalho final, tentámos apresentar conclusões que nos permitissem dar respostas claras sobre as questões colocadas no início deste estudo. Porém, sabemos que existem sempre reformulações que podem ser feitas e que na nossa vida profissional a reflexão é uma ferramenta que nos permite repensar na nossa ação. Um dos fatores que dificultou o trabalho desenvolvido, foi o pouco tempo disponível e, por isso, esta investigação poderá ser no futuro alargada, podendo incluir um maior número de entrevistados no estudo com a finalidade de obter outras considerações e conhecer outras estratégias, permitindo desta forma, conhecer melhor que o professor deve assumir quando utiliza metodologias ativas de aprendizagem.

No entanto, apesar das dificuldades sentidas, este trabalho possibilitou-nos aumentar o conhecimento face às metodologias ativas e, nomeadamente ao trabalho de projeto, bem como nos ajudou a encontrar respostas às nossas questões de partida e objetivos delineados. Por outro lado, este trabalho vem realçar a importância das metodologias ativas em detrimento de um ensino passivo por parte dos alunos. Nesta linha de pensamento, reforçamos que o professor pode realmente ter um papel muito importante no desenvolvimento dos seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino nas escolas. Dewey, citado por Leite e Santos (2004), referem que “a escola não é a preparação para a vida mas a própria vida” (p.19). Por esta razão, torna-se fundamental uma participação ativa por parte dos alunos e na vida coletiva da própria escola. O facto deste trabalho ter partido de um interesse pessoal, facilitou todo o processo de recolha de dados, uma vez que movida pela curiosidade em saber mais sobre este tema, acabámos por ganhar um maior conhecimento sobre o mesmo. Por outro lado, este estudo ajudou-nos a repensar as práticas de hoje e a optar por um caminho que leve os alunos a procurarem respostas para os problemas que surgem no decorrer das aprendizagens.

Para concluir, esperamos que, com este estudo, futuros professores se interroguem sobre os diferentes modelos pedagógicos existentes, repensem na forma como atuam com os seus alunos e tomem consciência do papel que o professor desempenha na aprendizagem. Uma vez que os professores têm perante si “alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é por isso um processo complexo” (p.17). Assim sendo,

é fundamental que os professores se empenhem ativamente ao longo de toda a sua carreira.

Por fim, gostaria de salientar o contributo que este estudo teve para minha aprendizagem enquanto futura professora. Ao longo da investigação, tive a possibilidade de registar estratégias pedagógicas que serão um excelente instrumento de trabalho quando iniciar a minha vida profissional. Gostaria ainda de mencionar que esta forma de levar os alunos a construírem o seu conhecimento é, no meu entender, uma postura que todos os professores deveriam adotar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA.
- Alves, M.G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Uied
- Alves, L. (2014). República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de letras: História*, 3 (11), 165-180.
- Amado, C. (2007). *História da pedagogia e da educação*. Évora: Universidade de Évora.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. *Os desafios da aprendizagem permanente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 9 (7). Porto: Porto Editora.
- Debesse, M. (1975). *Pedagogia e psicologia dos grupos*. (2<sup>a</sup>ed.). Lisboa: Livros Horizonte

- Decreto de lei nº49/2005 de 30 de Agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº166 (05-08-30), 5122-5138.*
- Ponte, J., Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projectos Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário
- Cachapuz, A. (2001). *Perspectivas de ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.
- Cesar, A. & Valentini, A. (2005). Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *REMAC Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, 1 (1), 1-23.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158.
- Ferreira, C. (2012). Olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
- Fialho, I. & Graciano, A. (2008). A metodologia de Projecto no Jardim-de-Infância. O projecto "Era uma vez...um bebé". In *1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança*. "Infâncias possíveis, mundos reais". Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Figueira, M. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora
- Katz, L. & Chard, S. (1992). *The Project Approach*. Acedido em fevereiro, 15, 2016, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf>.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisa*, 107, 187-206.
- Leite, E. & Santos, M. (2004). *Nos Trilhos da Área de Projeto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, J. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 47-72.
- Palmer, D. (2005). A Motivational View of Constructivist-informed Teaching. *International Journal of Science Education*, 27 (15), 1853 –1881.
- Pintassilgo, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo; M. C. Freitas; M. J. Mogarro; & M. M. C. Carvalho (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sartori, A. et al (2007). *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Paraná: Senar.
- Silva, A. (2012). O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). In Universidade de Caxias do Sul (org.). *Anais do IX ANPED SUL 2012* (pp. 1-16). Caxias do Sul: UCS.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.



## **ANEXOS**



## **ANEXO 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA**

## Guião de Entrevista

<b>Ficha de Identificação</b>	
Entrevistador:	_____
Entrevistado:	_____
Cargo:	_____
Experiência profissional (percurso):	_____
Local:	_____
Data:	___/___/_____

	Guião de Entrevista
Entrevistado	Coordenadora do 1º CEB do colégio.
Tema	Metodologias ativas de aprendizagem – O papel do Professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto – Um estudo de caso.
Objetivo Geral	Recolher elementos que permitam conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto.
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher elementos sobre a forma como os professores do 1º CEB desenvolvem um trabalho de projeto;</li> <li>2. Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância do trabalho de projeto para uma melhor aprendizagem do aluno.</li> </ol>
Observações	Entrevista semi-diretiva, centrada nos entrevistados, de questões abertas em que o entrevistador deverá fomentar a livre expressão dos entrevistados. A entrevista será centrada nas vivências e conceções dos docentes que vão ser entrevistados.

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Tópicos/ Questões de recurso
I Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar a entrevista, situando-a no trabalho em estudo e nos objetivos delineados;</li> <li>- Criar um clima propício para o decurso da entrevista;</li> <li>- Valorizar a colaboração do entrevistado para o estudo;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade na colaboração para este estudo;</li> <li>- Informar sobre a gravação;</li> <li>- Informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação: o problema, o objetivo e os benefícios do estudo;</li> <li>- Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li>- Garantir a confidencialidade total dos dados e o seu uso exclusivo para o trabalho final de mestrado;</li> <li>- Esclarecer relativamente ao procedimento da entrevista (direcionar para o 1º CEB).</li> </ul>	
II Justificação da escolha metodológica implementada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a escolha metodológica e a sua importância.</li> <li>- Conhecer há quantos anos esta metodologia existe no colégio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No decorrer do meu estágio uma das experiências que identifiquei nesta escola foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto...</li> <li>- <b>Gostaria que me falasse acerca desta metodologia...</b></li> <li>- <b>Porque é que implementam esta metodologia?</b></li> <li>- <b>Há quantos anos é que a aplicam esta metodologia na instituição?</b></li> </ul>	<p><u>Ter em conta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contributo desta metodologia para o desenvolvimento dos alunos no 1º CEB;</b></li> </ul>

<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Papel do professor na implementação de um trabalho de projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar mudanças no “eu” (pessoais e profissionais com a implementação desta metodologia);</li> <li>- Perceber as dinâmicas existentes entre os professores;</li> <li>- Compreender as dinâmicas existentes entre professores e alunos;</li> <li>- Perceber como é feita a gestão de sala de aula;</li> <li>- Identificar a relação entre professores e pais;</li> <li>- Compreender o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto;</li> <li>- Identificar as dificuldades de implementação do método face às exigências do Ministério de Educação e Ciências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Gostaria que me falasse um pouco mais sobre as implicações que, no seu entender, este método tem no desenvolvimento dos professores...</b></li> <li>- <b>O trabalho de projeto contribui de alguma forma para o trabalho colaborativo entre professores? De que modo?</b></li> <li>- <b>Que estratégias é que os professores costumam utilizar para criar dinâmicas com os alunos?</b></li> <li>- <b>E relativamente à relação entre professores e pais, como é que eles veem o método que implementam e como são as relações?</b></li> <li>- <b>No seu entender como deve atuar o professor de 1º CEB na implementação de um projeto?</b></li> </ul> <p><b>Tendo em conta a resposta que os professores do 1º CEB têm que dar ao programa proposto pelo Ministério da Educação, quais são na sua perspetiva as maiores dificuldades que estes podem sentir na implementação de um projeto?</b></p>	<p><u>Ter em conta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho colaborativo entre professores do 1º CEB;</li> <li>- Fases de um projeto e o papel do professor no decorrer do mesmo;</li> <li>- Dificuldades sentidas na implementação de um projeto, tendo em atenção o cumprimento do programa estipulado pelo Ministério da Educação.</li> <li>- <b>Se sim em que sentido?</b></li> <li>- <b>De que forma?</b></li> <li>- Apresente alguns exemplos dessas dinâmicas.</li> <li>- <b>O que deve ter em conta para dar início a um novo projeto?</b></li> <li>- <b>Que estratégias devem ser utilizadas pelo professor para dar uma resposta às dificuldades sentidas?</b></li> </ul>
---	--	---	---

<p>IV</p> <p>Organização escolar desde a implementação da MTP</p>	<p>- Perceber o impacto que a MTP teve para a organização escolar.</p> <p>- Identificar as mudanças existentes para a implementação adequada desta metodologia.</p>	<p><b>- Houve mudanças na organização escolar com a implementação deste método?</b></p> <p><b>- Quais foram as alterações significativas que ocorreram na organização escolar para a aplicação desta metodologia?</b></p> <p><b>- Relativamente aos professores do 1º CEB, o que foi necessário fazer para implementar este modelo no colégio?</b></p>	<p><b>- Se sim, quais?</b></p> <p>- Este método contribuiu para alterar de alguma forma o projeto educativo ou o modelo pedagógico da instituição? De que forma?</p>
<p>V</p> <p>Benefícios da metodologia para a atividade pedagógica</p>	<p>- Conhecer os pontos fortes da MTP;</p> <p>- Compreender se a implementação da MTP veio causar uma mudança nas práticas pedagógicas, mesmo em relação à prática dos professores do 1ºCEB em contexto de sala de aula;</p> <p>- Conhecer a visão dos pais face à MTP.</p>	<p><b>- Em que medida considera que a implementação desta metodologia é eficaz para uma melhor aprendizagem dos alunos?</b></p> <p><b>- Quais as grandes vantagens da metodologia de trabalho de projeto?</b></p> <p><b>- Sei que para a realização de um projeto se regem pelo modelo pedagógico que utilizam em primeiro ciclo “Ensinar é Investigar”... O que me pode dizer sobre este modelo pedagógico?</b></p> <p><b>- Que opinião considera que os agentes educativos têm relativamente ao trabalho de projeto?</b></p>	<p>- Os resultados que já obtiveram com a implementação desta metodologia;</p> <p><b>- Identificar as mudanças na prática pedagógica;</b></p> <p><b>- Como deve ser lançado um projeto pelos professores? O que devem ter em conta?</b></p> <p><b>- Consegue apresentar alguns exemplos do feedback recebido?</b></p>

<p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">Síntese sobre a entrevista/ Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreender os aspetos principais referidos na entrevista (resumo da entrevista);</li> <li>- Requerer possíveis documentos relativos à implementação desta metodologia e que possam ser facultados pelo entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar as principais ideias referidas pelo entrevistado (síntese dos aspetos chave);</li> <li>- Solicitar alguns documentos relativos à metodologia que possam ser dispensados para complementar o trabalho final de mestrado;</li> <li>- Perguntar se ficou alguma coisa por dizer que considere importante para o tema;</li> <li>- Pedir a disponibilidade para futuros contactos se necessário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos relacionados com o tema.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e colaboração.</li> </ul>
---	---	--	--

Nota: Este guião de entrevista foi adaptado de Amado (2013).

**ANEXO 2 - GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS DO 1º  
CEB**

## Guião de Entrevista

<b>Ficha de Identificação</b>	
Entrevistador:	_____
Entrevistado:	_____
Cargo:	_____
Experiência profissional (percurso):	_____ _____
Local:	_____
Data:	___/___/_____

	Guião de Entrevista
Entrevistados	Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)
Tema	Metodologias ativas de aprendizagem – O papel do Professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto – Um estudo de caso.
Objetivo Geral	Recolher elementos que permitam conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto.
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher elementos sobre a forma como os professores do 1º CEB desenvolvem um trabalho de projeto;</li> <li>2. Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância do trabalho de projeto para uma melhor aprendizagem do aluno.</li> </ol>
Observações	Entrevista semi-diretiva, centrada nos entrevistados, de questões abertas em que o entrevistador deverá fomentar a livre expressão dos entrevistados. A entrevista será centrada nas vivências e conceções dos docentes que vão ser entrevistados.

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Tópicos/ Questões de recurso
I Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar a entrevista, situando-a no trabalho em estudo e nos objetivos delineados;</li> <li>- Criar um clima propício para o decurso da entrevista;</li> <li>- Valorizar a colaboração do entrevistado para o estudo;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade na colaboração para este estudo;</li> <li>- Informar sobre a gravação;</li> <li>- Informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação: o problema, o objetivo e os benefícios do estudo;</li> <li>- Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li>- Garantir a confidencialidade total dos dados e o seu uso exclusivo para o trabalho final de mestrado;</li> <li>- Esclarecer relativamente ao procedimento da entrevista (direcionar para o 1º CEB).</li> </ul>	
II Enquadramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso do professor.</li> <li>- Conhecer a importância desta metodologia do ponto de vista do professor do 1º CEB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No decorrer do meu estágio uma das experiências que identifiquei nesta escola foi a implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) ...</li> <li>- <b>Gostaria que me falasse acerca do modelo pedagógico que implementam no colégio...</b></li> </ul>	<p><u>Aspetos a ter em conta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Os resultados que já obtiveram com a implementação desta metodologia</b> (a experiência na sua sala de aula);</li> <li>- <b>Contributo desta metodologia.</b></li> </ul>

<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Papel do professor na implementação de um trabalho de projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar mudanças no “eu” (pessoais e profissionais com a implementação desta metodologia);</li> <li>- Perceber as dinâmicas existentes entre os professores;</li> <li>- Compreender as dinâmicas existentes entre professores e alunos;</li> <li>- Perceber como é feita a gestão de sala de aula;</li> <li>- Identificar a relação entre professores e pais;</li> <li>- Conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto;</li> <li>- Identificar as dificuldades de implementação do método face às exigências do Ministério de Educação e Ciências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Gostaria que me falasse um pouco mais sobre as implicações que este método tem no seu desempenho enquanto profissional, ou seja, sente-se identificado com esta proposta pedagógica?</b></li> <li>- <b>Em que medida considera que o trabalho de projeto contribui para o trabalho colaborativo entre professores?</b></li> <li>- <b>Que estratégias é que os professores costumam utilizar para criar dinâmicas de grupo?</b></li> <li>- <b>Relativamente à relação entre professores e pais, como é que eles veem o método que implementam?</b></li> <li>- <b>Como é feito o lançamento de um projeto?</b></li> <li>- <b>Sei que para a realização de um projeto se regem pelo modelo pedagógico que utilizam em primeiro ciclo “Ensinar é Investigar”... O que me pode dizer sobre este modelo pedagógico?</b></li> <li>- <b>Qual o seu papel no decorrer de um projeto em sala de aula?</b></li> </ul> <p><b>Tendo em conta a resposta que os professores do 1º CEB tem que dar ao programa proposto pelo Ministério da Educação, quais são as maiores dificuldades sentidas?</b></p>	<p><u>Ter em conta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho colaborativo entre professores do 1º CEB;</li> <li>- Fases de um projeto e o papel do professor no decorrer do mesmo;</li> </ul> <p><b>Se sim, o que acha desta metodologia? O que a distingue de outros métodos? Se não, o que acha que distingue a MTP dos outros métodos com que trabalhou?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que feedback é que já obtiveram dos pais?</b></li> <li>- <b>E durante a intervenção, quais são as dinâmicas experienciadas até à realização da avaliação?</b></li> <li>- <b>Qual o seu benefício para os alunos?</b></li> </ul> <p>- <b>Que estratégias utiliza para conseguir dar resposta às dificuldades?</b></p>
---	---	---	---

<p>IV</p> <p>Gestão de sala de aula na aplicação da MTP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como é feita a gestão de sala de aula com a implementação da MTP;</li> <li>- Conhecer como deve estar organizada a sala;</li> <li>- Entender e perceber algumas dinâmicas na sala quando decorre um projeto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>No que respeita à gestão de sala de aula, quais são as maiores dificuldades quando implementa um projeto?</b></li> <li>- <b>No seu entender como deve estar organizada a sala de aula?</b></li> <li>- <b>Quando inicia um projeto em sala de aula, que estratégias aplica para criar uma boa dinâmica?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E as facilidades?</b></li> </ul>
<p>V</p> <p>Benefícios da metodologia para a atividade pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os benefícios desta metodologia para uma aprendizagem eficaz dos alunos.</li> <li>- Compreender se a implementação da MTP veio causar uma mudança nas práticas pedagógicas, mesmo em relação à prática dos professores do 1ºCEB em contexto de sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Em que medida considera que a implementação desta metodologia é eficaz para uma melhor aprendizagem dos alunos?</b></li> <li>- <b>Para si, o que é que a metodologia de projeto tem de grande vantagem? Pode enunciar alguns resultados positivos da implementação desta metodologia na turma que leciona.</b></li> <li>- <b>Com este método considera que os professores se tornam mais reflexivos sobre a sua prática?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que outras mudanças é que acha que este método veio causar em relação à prática do professor em contexto de sala de aula?</b></li> </ul>

<p style="text-align: center;">VIII</p> <p style="text-align: center;">Síntese sobre a entrevista/ Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreender os aspetos principais referidos na entrevista (resumo da entrevista);</li> <li>- Requerer possíveis documentos relativos à implementação desta metodologia e que possam ser facultados pelo entrevistado;</li> </ul>	<p><b>Há quanto tempo leciona (anos de serviço)?</b></p> <p><b>- Neste momento que ano está a lecionar?</b></p> <p><b>- Sempre trabalhou com a MTP?</b></p> <p><b>- Desde que aqui trabalha, sempre aplicaram este método?</b></p> <p><b>- A partir do momento em que implementou este projeto, o que teve que mudar enquanto professor/profissional de educação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar as principais ideias referidas pelo entrevistado (síntese dos aspetos chave);</li> <li>- Solicitar alguns documentos relativos à metodologia que possam ser dispensados para complementar o trabalho final de mestrado;</li> <li>- Perguntar se ficou alguma coisa por dizer que considere importante para o tema;</li> <li>- Pedir a disponibilidade para futuros contactos se necessário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos relacionados com o tema.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e colaboração.</li> </ul>
---	---	--	--

Nota: Este guião de entrevista foi adaptado de Amado (2013).

**ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À  
COORDENADORA M.N.**

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA M.N.

### **Nota introdutória:**

A entrevista realizada tem como finalidade a recolha de elementos que permitam conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de trabalho de projeto, bem como dar resposta aos objetivos específicos:

- ✦ Recolher elementos sobre a forma como os professores do 1º CEB desenvolvem um trabalho de projeto;
- ✦ Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância do trabalho de projeto para uma melhor aprendizagem do aluno.

### **DADOS**

Data da Entrevista: 7 de abril de 2016

Duração aproximada: 20 minutos

Local da entrevista: Colégio situado em Lisboa

Hora a que ocorreu a entrevista: 9:30

Entrevistado/a: M.N.

Cargo: Coordenadora do 1º CEB

Experiência profissional (percurso): É psicóloga, deu aulas na faculdade, está há 10 anos no colégio e é coordenadora do 1º CEB.

1 **1. No decorrer do meu estágio uma das experiências que eu identifiquei nesta**  
2 **escola foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto. Gostaria**  
3 **então que me falasse um bocadinho acerca desta metodologia. O que é que**  
4 **me pode dizer sobre ela?**

5 A metodologia quando eu vim para cá trabalhar já a utilizavam, eu não sabia e tive  
6 que aprender um bocadinho o que era. Apesar de eu não estar na prática com os alunos  
7 enquanto coordenadora tenho que saber o que se passa. No fundo a ideia é: em vez  
8 dos conteúdos serem dados com fichas, com trabalhos, com leitura de textos etc.,  
9 escolhe-se um projeto e, perante esse projeto, primeiro percebemos o que é que nós  
10 queremos saber e o que é que nós sabemos. De seguida, vamos investigar e, depois o  
11 que é que nós aprendemos. Aí mostramos aos pais mas, no caso do 1º CEB, nem  
12 sempre se faz uma apresentação aos pais, faz-se sim uma apresentação às outras  
13 turmas, ou aos colegas, com aquilo que se aprendeu com o projeto.

14 **2. Que contributo é que esta metodologia tem nomeadamente para o 1º CEB?**

15 Acho que é muito mais enriquecedor trabalhar assim, é uma metodologia mais prática,  
16 mais organizada, que permite às crianças envolverem-se mais, permite expressarem  
17 melhor a sua criatividade e a forma como apresentam as coisas. Acho que é muito  
18 mais abrangente para todo o tipo de alunos.

19 **3. Porque é que implementam esta metodologia no colégio? O porquê desta**  
20 **escolha? Como é que surgiu?**

21 Surgiu com a diretora que estava cá anteriormente, era muito ligada à metodologia de  
22 projeto, e sentimos que é uma metodologia que tem sucesso, que os alunos gostam,  
23 que é estimulante e, por isso, manteve-se.

24 **4. Há quantos anos é que aplicam esta metodologia aqui no Colégio de Santa**  
25 **Maria?**

26 Desde o início, por isso há 15 anos mais ou menos.

27 **5. Centrando mais no papel do professor na implementação de um trabalho de**  
28 **projeto, gostaria que me falasse um pouco mais sobre as implicações que, no**  
29 **seu entender, este método tem no desenvolvimento dos professores. O que é**  
30 **que nota de diferente face a outros métodos?**

31 Implica um maior envolvimento, está muito focado para algo mais concreto e, isto é  
32 uma grande vantagem. Por outro lado, tem como desvantagem o facto de não ser  
33 muito abrangente, pois é muito centrado no projeto. Com o facto de se trabalhar por  
34 projetos eu acho que o professor fica a ganhar, uma vez que é mais fácil, fica mais  
35 seguro e investiga o projeto que vai trabalhar. Eu acho que é rico, às vezes queremos  
36 dizer muitas coisas e não fica lá nada e assim fica aquele projeto. Ficou e ficou bem  
37 consolidado, pois como é muito investido e focalizado é um projeto que de facto a  
38 ideia e os conteúdos ficaram.

39 **6. O trabalho de projeto contribui de alguma forma para o trabalho**  
40 **colaborativo entre professores? De que modo?**

41 Sim sem dúvida. Vai-se pedindo ajuda aos professores nas áreas que dominam  
42 melhor, faz-se uma maior interdisciplinaridade, faz mais sentido as aprendizagens não  
43 são tão soltas e dispersas mas sim, envolvem-se todas as aprendizagens. Eu acho que  
44 estas são as grandes vantagens.

45 **7. Que estratégias é que os professores costumam utilizar para criar dinâmicas**  
46 **com os alunos?**

47 Bom, o professor no decorrer de um projeto tem o papel de orientador. Enquanto  
48 estratégias para criar dinâmicas costumam utilizar a motivação, sensibilização ao  
49 tema, saídas e experiências relacionadas com o tema.

50 **8. E relativamente à relação entre professores e pais, como é que eles veem o**  
51 **método que implementam e como são as relações?**

52 Os pais ao início não percebem nada do que se passa e à medida que vão conhecendo  
53 e, com o culminar da apresentação, gostam imenso. A apresentação tanto no jardim-  
54 de-infância como no 1º CEB é um momento muito forte para os pais, no entanto, ao  
55 início começam com alguns momentos de insegurança.

56 **9. No seu entender como deve atuar um professor de 1º CEB na implementação**  
57 **de um projeto? Qual deve ser a sua postura? Como é que ele deve fazer uma**  
58 **primeira abordagem? Como é que ele deve atuar perante a turma?**

59 Tem que ver o que é que cada um diz, que ideias surgem, organizar a informação,  
60 categoriza-la. É ser no fundo um orientador e de estimulador do grupo como que um  
61 catalisador do grupo.

62 **10. O que é que um professor deve ter em conta para dar início a um novo**  
63 **projeto?**

64 A própria turma, as sensibilidades, senti-la e conhece-la para perceber se aquele  
65 projeto faz sentido para aquele grupo.

66 **11. Tendo em conta a resposta que os professores do 1º CEB têm que dar ao**  
67 **programa proposto pelo Ministério da Educação, quais são na sua perspetiva**  
68 **as maiores dificuldades que estes podem sentir na implementação de um**  
69 **projeto?**

70 Às vezes sentem que não conseguem abordar todos os conteúdos propostos pelo  
71 Ministério. Há alguns anos, por exemplo num 3º ano sentiam dificuldade em dar todos  
72 os sistemas, pois trabalham-nos em projeto.

73 **12. Que estratégias é que devem ser utilizadas pelo professor para dar resposta**  
74 **às dificuldades sentidas?**

75 Deve investigar mais, perceber como é que pode chegar a cada aluno, perceber que  
76 género de dificuldades se é mais de relacionamento entre os alunos se é ao nível dos  
77 conteúdos. No fundo deve definir as dificuldades e perceber e como as pode  
78 solucionar, podendo pedir ajuda a um colega para encontrar estratégias.

79 **13. Relativamente à organização escolar desde a implementação da MTP, houve**  
80 **mudanças na organização escolar com a implementação deste método?**  
81 **Quais?**

82 Houve. Nem todos os conteúdos são dados, e escolhem-se um ou dois projetos mais  
83 importantes por ano. Já se tem aferido se temos dado alguns projetos nas idades certas  
84 ou não, tendo havido projetos que mudámos para o jardim-de-infância. Como os  
85 miúdos evoluem e a maturidade é diferente, temos essa atenção. No entanto e, no  
86 1ºCEB temos cumprido com os conteúdos propostos pelo Ministério.

87

88 **14. Quais foram as alterações significativas que ocorreram na organização**  
89 **escolar para a aplicação desta metodologia?**

90 Tem um horário um pouco diferente quando estão a fazer trabalho de projeto.  
91 Costumam ir para as salas de arte pois têm outros materiais disponíveis e as próprias  
92 saídas implicam organização por parte do colégio, bem como ajustes de horários.

93 **15. Este método contribuiu para alterar de alguma forma o projeto educativo**  
94 **ou modelo pedagógico da instituição?**

95 Não, pois desde o início que já havia este modelo.

96 **16. Relativamente aos professores do 1º CEB, o que foi necessário fazer para**  
97 **implementar este modelo no colégio?**

98 Tem formação, e essa formação é dada cá por professores. Apenas dois ou três  
99 professores foram ter mais formação externa.

100 **17. Em que medida considera que a implementação desta metodologia é eficaz**  
101 **para uma melhor aprendizagem dos alunos?**

102 Considero que é muito eficaz. É mais estimulante, mais viva, mais motivadora e  
103 eficiente.

104 **18. Quais as grandes vantagens da metodologia de projeto?**

105 Para além das que já enunciei, os alunos apresentam-se motivados e envolvidos,  
106 fazem muita questão que os pais venham ver e por isso, criamos um open day para os  
107 pais.

108 **19. Sei que para a realização de um projeto se regem pelo modelo pedagógico**  
109 **“Ensinar é Investigar”... O que me pode dizer sobre este modelo?**

110 É não partir de conceitos já muito estruturados mas sim, pegarmos no que as crianças  
111 já sabem e irmos em conjunto descobrir mais. No fundo, deixarmos o bichinho da  
112 investigação e do interesse por se motivarem e por irem procurar mais e saber mais.  
113 É quase como não se aperceberem propriamente que estão a aprender, porque vão  
114 brincando e explorando. O giro deste projeto é mesmo isso, porque eles acham que  
115 estiveram a brincar, mas no fundo estiveram a aprender.

116 **20. Que opinião considera que os agentes educativos têm relativamente ao**  
117 **trabalho de projeto?**

118 Que é mais giro mas que é mais trabalhoso, um grande alívio no fim da apresentação  
119 dos projetos e um sentido de realização porque eu acho que no final veem que o  
120 projeto ficou muito giro mas às vezes, no “durante” queixam-se um bocadinho por  
121 implica maior envolvimento.



**ANEXO 4 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA  
M.M.**

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA M.M.

### **Nota introdutória:**

A entrevista realizada tem como finalidade a recolha de elementos que permitam conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de trabalho de projeto, bem como dar resposta aos objetivos específicos:

- ✘ Recolher elementos sobre a forma como os professores do 1º CEB desenvolvem um trabalho de projeto;
- ✘ Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância do trabalho de projeto para uma melhor aprendizagem do aluno.

### **DADOS**

Data da Entrevista: 7 de abril de 2016

Duração aproximada: 20 minutos

Local da entrevista: Colégio situado em Lisboa

Hora a que ocorreu a entrevista: 13:15

Entrevistado/a: M.M.

Cargo: Professora do 1º CEB

Experiência profissional (percurso): Tirou a licenciatura e trabalha à 11 anos no colégio

1 **1. No decorrer do meu estágio uma das experiências que eu identifiquei nesta**  
2 **escola foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto. Gostaria**  
3 **então que me falasse um bocadinho acerca desta metodologia. O que é que**  
4 **me pode dizer sobre ela?**

5 Nós trabalhamos a parte do estudo do meio, onde a ideia é trabalhar o estudo do meio  
6 como ideia central e a partir deste é que surge a matemática e o português. Nem  
7 sempre, portanto, o primeiro e segundo ano é muito feito em coletivo e um terceiro  
8 e quarto ano é quando o trabalho de grupo é em pequenos grupos sempre com o apoio  
9 do professor. Os temas já estão pré-definidos mas, por vezes, é preciso ir ajustando.  
10 Os programas apesar de se manterem, nem sempre batem certo com o programa de  
11 estudo do meio. Nós aqui no colégio temos vindo a fazer um ajuste também porque  
12 os alunos hoje em dia são muito estimulados e, por isso, houve temas que passamos  
13 para o jardim-de-infância.

14 **2. Centrando mais no papel do professor na implementação de um trabalho de**  
15 **projeto, gostaria que me falasse um pouco mais sobre as implicações que, no**  
16 **seu entender, este método tem no desenvolvimento dos professores, ou seja,**  
17 **se se sente identificado com esta proposta pedagógica?**

18 Sim, mas cada vez sinto que é mais difícil. Eu quando saí da faculdade eu vinha com  
19 a ideia de que este é um método muito bom e é este método que eu quero utilizar, só  
20 que é muito difícil de aplicar, porque eles são muito pequenos e precisam de muita  
21 orientação e acompanhamento. Um exemplo prático disso é que eu ao início pedia-  
22 lhes que trouxessem a recolha de casa mas, a certa altura, percebi que era mais fácil  
23 eu dar-lhes alguma informação e, a partir daí eles faziam a pesquisa, ou seja, optei  
24 por uma coisa muito mais orientada.

25 No primeiro ciclo é mesmo muito difícil, no entanto, o que acontece é que para que o  
26 professor consiga dar um acompanhamento de qualidade aos grupos os projetos  
27 prolongam-se por muito tempo pois, com turmas de 25 alunos nós fazemos cinco  
28 grupos de cinco alunos portanto, eles não sabem pesquisar, eles têm dificuldade em  
29 resumir um texto. Eu identifico-me bastante com esta metodologia e gosto muito, mas  
30 de facto o difícil é comprimir os programas, cumprir as matérias com esta  
31 metodologia.

32 **3. O trabalho de projeto contribui de alguma forma para o trabalho**  
33 **colaborativo entre professores? De que modo?**

34 Na nossa realidade no colégio, não acho que seja o trabalho de projeto que provoque  
35 o trabalho colaborativo entre professores. O trabalho colaborativo entre professores  
36 existe, no português, na matemática, em tudo mas, não acho que seja só por causa da  
37 metodologia de trabalho de projeto.

38 **4. Que estratégias é que os professores costumam utilizar para criar dinâmicas**  
39 **com os alunos? Por exemplo em contexto de sala, que estratégias é que**  
40 **costuma adotar para criar estas dinâmicas?**

41 A partir das perguntas que eles fazem, ou seja do que eles querem saber, que se vão  
42 formar os grupos. Primeiro estabelecem-se critérios e vai-se agrupando, parte também  
43 dos interesses deles, caso seja necessário o professor enquanto mediador vai  
44 orientando também para a formação dos grupos.

45 **5. E relativamente à relação entre professores e pais, como é que eles veem o**  
46 **método que implementam e como são as relações?**

47 Há pais que gostam imenso e acham interessantíssimo porque é um trabalho feito no  
48 ativo e é através da pesquisa que acham que eles também aprendem. Há outros pais  
49 que acham que é uma desorganização e que eles não aprendem nada. Há ainda outros  
50 pais a quem lhes custa o fato dos filhos não terem manual e, porque sentem  
51 dificuldade em acompanhar os conteúdos que eles estão a trabalhar. O que nós  
52 fazemos com os alunos é ir ao longo do ano construindo uma capa de estudo que tem  
53 no fundo todos os conteúdos trabalhados e de forma organizada pela ordem com que  
54 vão sendo estudados, no entanto os pais ainda estão muito agarrados ao manual. Mas  
55 sem dúvida que a grande maioria valoriza este método. Aliás é na apresentação dos  
56 projetos que os pais percebem e observam que esta metodologia desenvolve  
57 competências, tais como: a apresentação, a expressão oral, a confiança, para além da  
58 aquisição de saberes.

59 **6. Como é que deve ser feito o lançamento de um projeto?**

60 A filosofia da metodologia de trabalho de projeto no fundo é começar por aquilo que  
61 eles já sabem em todos os temas, por exemplo no tema do corpo humano, existem três  
62 níveis: no nível um é identificar o que é que os alunos já sabem sobre o tema e, pode

63 ser feito com uma atividade. Normalmente é com uma atividade e depois com um  
64 registo, através de um desenho. De seguida existe uma conversa e, aqui é feita uma  
65 partilha de desenhos. Isto acontece em todos os anos, no entanto no primeiro e  
66 segundo ano é mais difícil acontecer em pequeno grupo. O que é feito nestes dois  
67 primeiros anos é um projeto em coletivo. Dependendo do tema do projeto, este pode  
68 começar de uma atividades, de um registo ou até de uma visita de estudo.

69 No nível dois é a parte da pesquisa, portanto há que fazer o plano do projeto, elabora-  
70 se um registo com aquilo que eles já sabem, o que é que querem saber mais, como é  
71 que o vão fazer, como é que se vão organizar, onde é que vão recolher a informação,  
72 como é que vão apresentar, ou sejam iniciam com toda a parte de planeamento do  
73 projeto. Por fim, no nível três, é onde entra mais o professor, com a parte da  
74 sistematização dos conteúdos.

75 **7. Sei que para a realização de um projeto se regem pelo modelo pedagógico**  
76 **“Ensinar é Investigar”... O que me pode dizer mais sobre este modelo?**

77 Como modelo e como filosofia eu acho que faz todo o sentido porque como eu estava  
78 a dizer, não a ensinar conteúdo, mas sim ensinar a questionar-se, a procurar a  
79 informação. Relativamente aos temas, talvez seja o que me custe um pouco uma vez  
80 que são temas fixos e alguns já são um pouco desajustados

81 **8. Qual é o seu papel no decorrer de um projeto em sala de aula?**

82 Tenho um papel de orientadora, orienta-se muito mesmo e procurar assegurar os  
83 timings, no fundo é tentar que o projeto não se perca no tempo. Para além disso tenho  
84 como papel, agarrar o interesse deles, a curiosidade, manter o ritmo de trabalho e fazer  
85 com que eles aprendam.

86 **9. Tendo em conta a resposta que os professores do 1º CEB têm que dar ao**  
87 **programa proposto pelo Ministério da Educação, quais são na sua perspetiva**  
88 **as maiores dificuldades que estes podem sentir na implementação de um**  
89 **projeto?**

90 O tempo, a gestão do tempo porque para um projeto ser bem feito demora imenso  
91 tempo.

92 **10. Que estratégias é que devem ser utilizadas pelo professor para dar resposta**  
93 **às dificuldades sentidas?**

94 Acho que é preferível fazer-se um projeto por ano bem feito e fazer um segundo  
95 queimando algumas etapas e fazê-lo de forma mais rápida. Mas pelo menos fazer um  
96 projeto bem feito e assim, eu sei que os alunos podem não sair com tudo bem sabido,  
97 mas o que ficam a saber fica muito bem sabido.

98 **11. Relativamente à gestão de sala nomeadamente na metodologia de projeto,**  
99 **quais são as maiores dificuldades quando se implementa um projeto? E as**  
100 **facilidades?**

101 Ter todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo é praticamente impossível. Eu ao  
102 início fazia mas depois deixei de fazer, no entanto a solução também é difícil que é  
103 estar um ou dois grupos a trabalhar em trabalho de projeto e os outros estarem a fazer  
104 um trabalho que não seja necessária a minha ajuda, como por exemplo: uma cópia ou  
105 um trabalho autónomo mas que não seja difícil. Relativamente às facilidades é as  
106 competências que desenvolve, o gosto pelo saber. Muitas vezes eles vão muito para  
107 além do programa, por exemplo eu tive um grupo que quando estudámos o corpo  
108 humano quiseram saber mais sobre o ADN e, isto já não está no programa.

109 **12. No seu entender como deve estar organizada a sala de aula?**

110 Eu acho que neste aspeto há flexibilidade, eu às vezes tenho as mesas em filas, outras  
111 vezes em “U”. Quando estamos a trabalhar em projeto às vezes tenho um grupo  
112 preparado e os outros em filas ou em “U” mas, para isto, também é preciso ter espaço  
113 na sala que nem sempre existe e, por isso, varia muito de sala e de estratégia.

114 **13. Quando inicia um projeto em sala de aula que estratégias é que aplica para**  
115 **criar uma boa dinâmica?**

116 Eu acho que o mais importante é a partilha. Por exemplo um desenho que é uma coisa  
117 muito simples, depois é forma como se pega nos desenhos que eles fazem. O tempo  
118 de qualidade que se dá para a observação dos desenhos, dar-lhes tempo para fazerem  
119 perguntas sobre os desenhos uns dos outros acaba por fazer saltar os conteúdos. No  
120 fundo, é conduzir uma coisa tão simples, conduzir uma conversa rica que puxe pelo  
121 interesse deles, pela curiosidade e pela vontade de aprender.

122 **14. Em que medida é que considera que a implementação desta metodologia é**  
123 **eficaz para uma melhor aprendizagem dos alunos? Ou seja, o que é que esta**  
124 **metodologia tem a mais do que outras metodologias?**

125 É o fator descoberta. Quando são eles a descobrir e a fazer coisas pequeninas como  
126 fazer a sua cartolina por exemplo, eles aprendem muito melhor. Mas, se nós não  
127 tivermos cuidado eles não aprendem nada do que os outros fazem, por isso, o nível  
128 três, o nível de sistematização é muito importante. No fundo eles só aprendem uma  
129 parte da matéria com esta metodologia, mas o que aprendem fica lá.

130 **15. Para si, o que é que a metodologia de projeto tem de grande vantagem?**

131 Sem dúvida que é a qualidade da aprendizagem o ir para além do conhecimento que  
132 está estipulado nos programas e a interação deles.

133 **16. Considera que com este método os professores se tornam mais reflexivos**  
134 **sobre a sua prática?**

135 Não acho que seja por causa do método, acho que ou se dá importância a isso ou não.  
136 É importante ter capacidade reflexiva, não sei é se é esta metodologia que estimula o  
137 professor a ser mais reflexivo.

138 **17. Há quanto tempo é que leciona?**

139 Há 11 anos.

140 **18. Neste momento que ano é que se encontra a lecionar?**

141 O 2º ano.

142 **19. Sempre trabalhou com a metodologia de trabalho de projeto?**

143 Sim.

144 **20. A partir do momento em que implementou esta metodologia o que é que teve**  
145 **que mudar enquanto professora e enquanto profissional de educação?**

146 Eu tive que fazer um caminho oposto. Quando eu saí da faculdade eu queria  
147 implementar isto de uma forma quase pura e, percebi que por ser tão difícil acabei por  
148 andar um bocadinho para trás. Eu hoje acho que não aplico o método de forma tão  
149 pura porque para conseguir bons resultados e uma vez que precisam muito da minha

150 ajuda, tenho receio que ao estar a intrometer-me em demasia acabe por não estar a  
151 aplicar a metodologia na perfeição.

**ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA  
M.V.**

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA M.V.

### **Nota introdutória:**

A entrevista realizada tem como finalidade a recolha de elementos que permitam conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de trabalho de projeto, bem como dar resposta aos objetivos específicos:

- ✦ Recolher elementos sobre a forma como os professores do 1º CEB desenvolvem um trabalho de projeto;
- ✦ Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância do trabalho de projeto para uma melhor aprendizagem do aluno.

### **DADOS**

Data da Entrevista: 7 de abril de 2016

Duração aproximada: 40 minutos

Local da entrevista: Colégio situado em Lisboa

Hora a que ocorreu a entrevista: 14:00

Entrevistado/a: M.V.

Cargo: Professora do 1º CEB

Experiência profissional (percurso): Licenciada e é professora no colégio desde que se formou à 14 anos

1 **1. No decorrer do meu estágio uma das experiências que eu identifiquei nesta**  
2 **escola foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto. Gostaria**  
3 **então que me falasse um bocadinho acerca desta metodologia. O que é que**  
4 **me pode dizer sobre ela?**

5 Nós no colégio temos como atividade principal, ou seja como parte introdutória parte  
6 do estudo do meio e a partir deste surge em espiral todas as outras disciplinas. Claro  
7 que no princípio, no primeiro ano não se começa pelo estudo do meio e depois  
8 também se vai adaptando ao longo dos anos mas, tenta-se pelo menos a partir do  
9 estudo do meio trabalhar as outras áreas. Mesmo a metodologia de aprendizagem da  
10 leitura e da escrita parte muito das crianças e daquilo que eles sabem, do que eles  
11 sentem, do que veem, do que eles dizem e depois parte daí toda a metodologia de  
12 aprendizagem da leitura e da escrita.

13 Relativamente aos temas, começa-se por se saber aquilo que as crianças sabem e a  
14 partir daí também conseguimos ter uma noção do que é que eles podem querer a vir  
15 saber. Depois fazemos uma segunda pergunta que é o que é que eles querem saber e,  
16 por sua vez organizamo-nos a partir do que eles já sabem, ou seja organizamos o  
17 trabalho de forma a desenvolver. Qual é que é a riqueza disto? Não nos cingimos  
18 apenas aos conteúdos que estão no livro de estudo do meio. Muitas vezes vamos mais  
19 além porque as crianças pedem, outras vezes não vamos tão além mas, vamos ao  
20 encontro daquilo que eles conseguem e são eles próprios a construir o conhecimento.

21 Nós utilizamos muito e a base do projeto do colégio é o “Ensinar é Investigar” que é  
22 um projeto já com muitos anos e que tinha todos os temas de estudo do meio do  
23 primeiro ciclo mas, com uma ordem diferente de acordo também com o crescimento  
24 das crianças. Neste momento aqui no colégio nós reduzimos porque também ao nível  
25 da matemática desenvolveu-se mais, bem como o português e até pelo facto de  
26 existirem os exames e, por este motivo a partir do estudo do meio não conseguíamos  
27 dar os temas todos. Portanto o que fazemos aqui no colégio é escolher alguns dos  
28 temas, e a matéria de estudo do meio que não entra nos temas do estudo do meio nós  
29 tentamos introduzi-la. É assim, é fundamental que nós professores estejamos  
30 interessados e que gostemos do tema por exemplo, há um tema que à partida não tem  
31 tanta graça e não tem tanto por onde explorar. Eles no primeiro ano começam pelo  
32 tema do “eu”, depois pelas brincadeiras e depois pelo tema da família mas, por

33 exemplo no tema das brincadeiras às vezes não há muito por onde explorar mas, neste  
34 grupo que tive de primeiro ano, foi um trabalho mesmo muito rico porque a turma  
35 aderiu lindamente ao tema e para além de terem descoberto as brincadeiras dos pais,  
36 trouxeram-nas para a sala e jogámos mesmo as brincadeiras que os pais faziam. O  
37 primeiro ano também é muito um ano de criar grupo e, portanto, a turma organizou-  
38 se de maneira a abrir a disponibilidade à turma de mostrar a variedade de jogos que  
39 descobriram. Estes jogos foram disponíveis para todo o colégio, para que todos  
40 pudessem jogar e, fizeram-se cartazes. Através deste tema, acabámos por trabalhar  
41 imensa coisa por exemplo, ao nível do português tiveram que escrever as regras dos  
42 jogos, realizaram os cartazes e, acabou por ser um tema muito mais rico.

43 Uma coisa que desmotiva muito é quando começamos a não conseguir cumprir os  
44 prazos do trabalho de projeto. As minhas boas experiências são aquelas em que se  
45 cumpre exatamente a planificação, os timings do trabalho, porque a motivação das  
46 crianças é importante mesmo com a questão de tempo para sistematização é muito  
47 importante, e se nós a certa altura alargamos e se se mete muita coisa pelo meio acaba  
48 por ser um fator que mais os prejudica. Porém, o importante e isto é uma coisa que  
49 tenho discutido aqui muito este ano com algumas professoras é pensarmos no  
50 essencial do que é que é um trabalho de projeto. No fundo perceber, quais são as  
51 ferramentas que nós temos que dar às crianças. Se calhar não me interessa tanto a  
52 quantidade de conteúdos que eles vão aprender no trabalho mas sim, a própria  
53 metodologia do trabalho: o saberem pensar no que é que querem saber, o saberem  
54 organizar a informação, o saberem expor essa informação para os outros mesmo que  
55 seja pouca. Com isto, a vantagem no primeiro ciclo e de nós podermos gerir um  
56 pouco, porque depois também não há nenhuma avaliação a nível nacional das  
57 ciências, ou seja, do estudo do meio é essa, é que nós também nos podemos preocupar  
58 um pouco mais em que eles aprendam a fazer e a trabalhar num projeto.

59 **2. Centrando mais no papel do professor na implementação de um trabalho de**  
60 **projeto, gostaria que me falasse um pouco mais sobre as implicações que, no**  
61 **seu entender, este método tem no desenvolvimento dos professores, ou seja,**  
62 **se se sente identificado com esta proposta pedagógica?**

63 Completamente, eu tive a sorte quando tirei o curso numa escola que não me falava  
64 muito ou quase nada desta metodologia, era tudo ao nível de um ensino dirigido mas,

65 quando entrei aqui para o colégio fui logo integrar esta metodologia e aí sinto-me  
66 completamente motivada porque está-se muito mais com as crianças e não são só eles  
67 que estão a aprender. É uma metodologia que exige é verdade, acho que se calhar  
68 acaba por dar mais trabalho porque não está tudo num livro em que nós estamos a  
69 debitar a matéria para que eles tenham que decorar mas, por outro lado, essa exigência  
70 implica-nos no processo muito mais, eles estão muito mais motivados e nós também  
71 estamos muito mais motivadas porque temos que ajuda-los a organizarem-se, temos  
72 que lhes entregar a informação que eles precisam, ou pô-los a procurar a informação  
73 de que precisam.

74 É muito importante a tal questão de antes de um projeto nós termos o espaço, termos  
75 os objetivos e termos a coisa planificada que a qualquer momento temos que alterar  
76 mas, há pontos e fases do projeto que são muito importantes de cumprir como é o caso  
77 desta primeira em que temos que ouvir o que é que as crianças sabem sobre o assunto,  
78 depois o lançamento de questões e de dúvidas e, nessa parte das dúvidas é muito  
79 importante e acho que temos que ir ajustando muitas vezes as dúvidas.

80 Tenho várias experiências por exemplo, num segundo ano lembro-me que com as  
81 próprias questões fiz um jogo, onde cortei as questões e ia fazendo os grupos a partir  
82 disso. No entanto, as vezes é bom mas, outras vezes acaba por se perder muito tempo  
83 com isso e eles nem sempre têm a noção a que grupo é que cada pergunta se encaixa,  
84 tal como o interesse de cada aluno pelo tema porque há também crianças que muitas  
85 vezes vão atrás dos amigos e não vão atrás do tema. Portanto, a escolha do grupo de  
86 trabalho eu acho que tem de ser por vezes um pouco discreta em que as crianças  
87 escolhem o tema e não escolhem os amigos mas, também tem outras situações em que  
88 muitas vezes é preciso fazer com que uma criança se sinta bem no grupo mais do que  
89 propriamente no tema. Mas, esta parte da organização das questões é muito  
90 importante para eles quando recebem o que é que vão ter que fazer seja uma coisa  
91 objetiva.

92 **3. O trabalho de projeto contribui de alguma forma para o trabalho**  
93 **colaborativo entre professores? De que modo?**

94 Sim, penso que sim. Ao início acabei por responder a esta questão, o facto de  
95 trabalharmos em projeto, leva-nos a partilhar experiências e a tirar dúvidas. Tenho

96 falado com muitas professoras sobre o que é que é essencial num trabalho de  
97 projeto e que ferramentas é que temos que dar às crianças.

98 **4. Que estratégias é que os professores costumam utilizar para criar dinâmicas**  
99 **com os alunos? Por exemplo em contexto de sala, que estratégias é que**  
100 **costuma adotar para criar estas dinâmicas?**

101 Tal como eu disse à pouco, para mim é fundamental o primeiro e segundo ano muito  
102 para eles saberem trabalhar em grupo não só em trabalho. No fundo, criar com jogos,  
103 com atividades de partilha de vivências entre eles para que se crie um grupo e depois,  
104 ao nível de sala de aula a maneira de estarem mesmo organizados em grupos acho que  
105 é bom para eles se habituarem a qualquer momento mudarem a organização da sala  
106 consoante a necessidade. Isto é uma coisa exigente, até porque muitas vezes tem que  
107 se ter cuidado com esta mudança porque eles depois também ficam mais instáveis e,  
108 por isso, tem que ser mesmo uma coisa pensada não pode ser estar sempre a mudar,  
109 depende muito do momento.

110 A questão das responsabilidades, deles terem várias responsabilidades tudo isto tem  
111 também implicações depois na capacidade deles trabalharem em grupo. Eles  
112 habitam-se a ter responsabilidades desde pequeninos em que têm de cumprir, têm de  
113 avaliar essa responsabilidade no final da sua tarefa, lançar mesmo que não seja do  
114 tema do projeto, lançar dúvidas para pesquisarem em casa, no fundo despertar a  
115 curiosidade deles e não estancar só do tema que estão a trabalhar.

116 **5. E relativamente à relação entre professores e pais, como é que eles veem o**  
117 **método que implementam e como são as relações?**

118 Onde eu sinto a dificuldade é quando são pais que têm amigos que andam noutras  
119 escolas e que vão muito pelos livros e, os pais ficam um bocadinho preocupados por  
120 exemplo, quando me dizem: mas na turma do filho do meu amigo já deram os  
121 aparelhos todos do corpo humano, e nós no colégio quase que não falámos do corpo  
122 humano, a não ser no primeiro ano quando tiveram a dar o tema do “eu” em que  
123 tiveram que identificar partes do corpo e depois aí demos algumas regras de higiene  
124 mas, ficámos por aí.

125 Eles quando dão o corpo humano, noutras escolas eles estudam todos os aparelhos.  
126 Mas, também, eu acho que isto está tudo tão bem fundamentado que nunca me senti  
127 aflita ou preocupada de não estar a cumprir com isso, porque a verdade é que eu sei

128 que no final dos quatro anos os alunos deram tudo e, depois, existem muitas coisas  
129 que se vão repetir. Eles vão repetir muitos dos conteúdos que aprendem no 1º CEB,  
130 repeti-los no 2º e no 3º ciclo portanto, para mim é fundamental que eles fiquem  
131 motivados para os temas, que fiquem motivados para a natureza, que fiquem  
132 motivados para a História de Portugal com gosto para depois quando for a altura de  
133 saberem mais nos outros anos, que vão com gosto e que não criem barreiras logo  
134 desde pequeninos a terem que decorar a matéria sem a perceber.

#### 135 **6. Como é que deve ser feito o lançamento de um projeto?**

136 Varia muito, já tive experiências em que o lançamento de um projeto partiu de uma  
137 saída. No caso da rua do colégio, saem à rua do colégio observam, mas mesmo estas  
138 saídas são intencionais e têm perguntas, nós lançamos perguntas propositadas que os  
139 façam pensar e não é sair por sair é sim, sair com algumas questões que os façam  
140 refletir ou observar. Outras vezes é lançar uma pergunta e as crianças respondem e  
141 desenham aquilo que sabem e só depois é que se vai à rua. No fundo, há maneiras  
142 diferentes de se fazer e muitas vezes também há uma visita de estudo mesmo por  
143 exemplo, ao jardim zoológico. Eu nunca fiz assim mas, normalmente o que acontece  
144 é que eles veem e quando chegamos ao colégio eles vieram com dúvidas e vão  
145 pesquisar os animais e o jardim mas, também pode ser ao contrário em que primeiro  
146 faz-se uma visita a um jardim mais pequenino, surgem dúvidas sobre os animais e  
147 sobre as plantas, estudam-nos e no fim vão ao jardim zoológico ver aquilo que  
148 estudaram.

149 No caso de Lisboa começam por fazer primeiro um desenho da representação que  
150 cada um deles tem sobre Lisboa e, antes de partirem para pesquisas fazem uma visita  
151 a Lisboa, passeiam, observam, desenham e aí acabam por surgir dúvidas que serão  
152 trabalhadas. Portanto varia muito.

#### 153 **7. Sei que para a realização de um projeto se regem pelo modelo pedagógico** 154 **“Ensinar é Investigar”... O que me pode dizer mais sobre este modelo?**

155 É assim foi um modelo que foi muito pensado, muito testado e com imenso apoio, ou  
156 seja, tudo aquilo que vem nos dossiês está muito fundamentado mas, para além disso,  
157 os professores que o estavam a aplicar tinham sempre pessoas a ajudar, reuniam-se  
158 semanalmente para mostrar resultados daquilo que estavam a fazer, para tirarem  
159 dúvidas.

160 Hoje em dia, eu acho que uma grande dificuldade é que há muito poucas pessoas que  
161 seguem este modelo ou que conhecem, e também há pouco apoio e pouca formação.  
162 Isto já é dos anos 80, e portanto as pessoas que na altura que tinham essa experiência  
163 e que a implementaram algumas delas já morreram. Eu acho que o problema da  
164 metodologia aqui no colégio e, por isso, nós não seguimos o “Ensinar é Investigar”  
165 nós baseamo-nos sim no “Ensinar é Investigar” porque, já não conseguimos  
166 acompanhar tudo porque isto exige formação e nós não temos essa formação.

167 Eu dava-me segurança se me seguisse só pelo modelo pedagógico “Ensinar é  
168 Investigar”. Se eu tivesse que dar o primeiro caderno, é claro que tinha que adaptar  
169 porque hoje em dia em acho que esse caderno do “Ensinar é Investigar”, pode ser feito  
170 nos cinco anos porque as crianças também evoluem. Hoje em dia no 1º ano as crianças  
171 não sabem só contar do 0 ao 20. Hoje em dia vai-se até onde as crianças querem ir,  
172 com limites, mas nenhuma criança sai do 1º ano só a saber contar até 20. No entanto,  
173 dá-me segurança e é bom saber que se for preciso eu posso-me reger sobre cada um  
174 dos dossiês mas, também não é do meu feitio só isso. Nunca consegui fazer só o que  
175 está no dossiê, acho que gosto de dar um bocadinho de ideias novas ou de implementar  
176 mais algumas coisas mas, seguir-me-ia por aquele documento completamente à  
177 vontade.

#### 178 **8. Qual é o seu papel no decorrer de um projeto em sala de aula?**

179 É muito de observar, estar atenta às crianças que estão ou não envolvidas no projeto,  
180 no grupo, portanto “picá-las” e despertá-las para os temas, fornecer no caso de as  
181 crianças não trazerem informação para que estas possam trabalhar, ajudá-las a não  
182 copiarem aquilo que leem e assim fazerem por palavras delas o que descobre mas,  
183 isso dá imenso trabalho porque muitas vezes são oito grupos e também depende das  
184 turmas. Eu acho que a grande dificuldade numa turma, este ano como o meu caso que  
185 tenho 25 alunos é o número de alunos por grupo, o receio de não conseguir chegar a  
186 todos. Por isso também, neste último trabalho que fiz com eles sobre os  
187 descobrimentos, eu já tinha pelo menos alguns alunos que me davam alguma  
188 segurança se eu não pudesse estar lá sempre e, foi verdade que houve grupos em que  
189 eu não tive quase que intervir e outros em que tive de ajudar a escrever quase tudo de  
190 novo por palavras deles.

191 O estar a acompanhar, o estar a exigir mais, o puxar por eles e sempre numa perspetiva  
192 não de crítica como penalização mas sim, dar técnicas para melhorar. Por exemplo na  
193 avaliação, são os alunos que avaliam os grupos que apresentam não só na oralidade  
194 mas também na estética das cartolinas. Eu nas apresentações tenho um problema ao  
195 nível estético das cartolinas porque eu não sou muito exigente, não tenho muita noção  
196 e jeito mas, a vantagem do trabalho de projeto e de ser uma coisa ao nível de turma é  
197 que eu muitas vezes não preciso de dizer, porque eles já disseram aquilo que eu ia  
198 dizer sem eu sentir que estou a dizer qualquer coisa que eu própria também não me  
199 sinto muito à vontade.

200 Se alguém com segurança diz que há uma parte da cartolina não está muito bem  
201 cortada, ou que as decorações não são as mais apropriadas para o tema e dão sugestões  
202 de melhoria é bom porque sai deles. Também é importante dar tempo para eles  
203 ouvirem.

204 **9. Tendo em conta a resposta que os professores do 1º CEB têm que dar ao**  
205 **programa proposto pelo Ministério da Educação, quais são na sua perspetiva**  
206 **as maiores dificuldades que estes podem sentir na implementação de um**  
207 **projeto?**

208 As maiores dificuldades e porque nós não temos um manual é porque alguns dados  
209 que vêm nestes dossiês do “Ensinar é Investigar”, estão desatualizados. Um exemplo  
210 é no tema de Portugal em que há dados como o número de habitantes, mesmo as  
211 características de cada região em que hoje em dia em qualquer parte do país quase  
212 que já se cultiva de tudo através das regas. Às vezes o difícil é adaptar um bocadinho  
213 isso mas, para mim é muito importante antes do tema ser lançado, antes de  
214 começarmos é fazermos esta gestão, ou seja, ver o que é que é suposto fazer-se e ver  
215 se está lá tudo no tema. A partida se seguirmos os dossiês do “Ensinar é Investigar”  
216 está lá tudo.

217 Sinto que consigo dar todos os conteúdos mas, a única diferença é que os conteúdos  
218 não estão pelo ano.

219 **10. Que estratégias é que devem ser utilizadas pelo professor para dar resposta**  
220 **às dificuldades sentidas?**

221 Aquilo que nós vemos que não está nos dossiês e que é importante que saibam, nós  
222 lançamos esses conteúdos e introduzimos no projeto. Por exemplo, na rua do colégio  
223 que eles não falam lá muito no projeto da parte dos materiais manipuláveis e, por  
224 exemplo a nossa rua é muito pobre ao nível de meios de transporte, o que fazemos  
225 por vezes é alargar um bocadinho lançando um texto em que depois eles vão estudar  
226 nesse momento esse aspeto.

227 **11. Relativamente à gestão de sala nomeadamente na metodologia de projeto,**  
228 **quais são as maiores dificuldades quando se implementa um projeto? E as**  
229 **facilidades?**

230 Hoje em dia, a minha maior dificuldade é conseguir conciliar o português e a  
231 matemática com o projeto porque, esta motivação das crianças por vezes também nos  
232 distrai um bocadinho e às vezes eles querem saber mais e fazer mais mas, depois há  
233 conteúdos ao nível do português e da matemática que têm que ser dados o que nem  
234 sempre se encaixa com o projeto. Por vezes esta gestão de sabermos dizer não, agora  
235 não é projeto acaba por acontecer, porque existem conteúdos que nem sempre se  
236 encaixam com os projetos é uma das dificuldades.

237 Outra das dificuldades é no nível de sistematização que é fundamental, eles estão aqui  
238 a ler, a ver, apresentam os trabalhos uns aos outros mas toda a turma tem que saber.  
239 É saber gerir a informação que é suposto adaptar e isso nem sempre é fácil. Outro  
240 aspeto é o facto de hoje em dia eles terem acesso a qualquer informação, e muitas  
241 vezes aquilo que eles trazem não se adequa à capacidade de leitura. Muitas vezes têm  
242 informações erradas por exemplo, na internet é horrível pois em três páginas  
243 diferentes vemos informações erradas mas, isto também nos faz pensar.

244 Das facilidades, é motivar, é ter alunos motivados, é ter alunos curiosos e ter alunos  
245 com capacidade de organização.

246 **12. No seu entender como deve estar organizada a sala de aula?**

247 Quando eles estão a fazer projeto é fundamental que estejam em grupo, é fundamental  
248 que tenham uma prateleira, uma mesa ou uma capa na parede com a informação, no  
249 fundo, que tenham um sítio onde eles consigam rapidamente ir buscar o material de  
250 trabalho. Também é muito importante que as dúvidas que foram lançadas no início  
251 estejam expostas e que eles consigam perceber para o que é que estão a trabalhar.

252 **13. Quando inicia um projeto em sala de aula que estratégias é que aplica para**  
253 **criar uma boa dinâmica?**

254 É um bocadinho como eu já disse, varia muito. Às vezes fazemos um teatro, onde  
255 pedimos a dois ou três alunos para representarem qualquer coisa, outras vezes  
256 visualizam um filme, varia consoante os temas que trabalhamos.

257 **14. Em que medida é que considera que a implementação desta metodologia é**  
258 **eficaz para uma melhor aprendizagem dos alunos? Ou seja, o que é que esta**  
259 **metodologia tem a mais do que outras metodologias?**

260 Mais do que tudo, eu acho que é eficaz no envolvimento dos alunos e no seu interesse.  
261 Quando realizam um projeto, eu acho que é eficaz para a aprendizagem dos alunos  
262 porque eles experimentam, eles estão a viver e a construir o seu conhecimento. A  
263 eficácia se formos a ver ao nível dos conteúdos e daquilo que eles ficam a saber, sendo  
264 através do trabalho de projeto ou sendo através de outra metodologia, eles têm que  
265 estudar. A vantagem que eu vejo nisto é que quando eles vão estudar nos  
266 apontamentos que foram feitos por eles ou em turma depois das apresentações, faz-  
267 lhes muito mais sentido e se calhar vão estudar com mais facilidade.

268 **15. Para si, o que é que a metodologia de projeto tem de grande vantagem?**

269 Uma das vantagens e acho que tem imenso a ver com a geração em que vivemos e  
270 com a aldeia global em que vivemos, em que no fundo vai-se até onde as crianças  
271 pedem, é o facto de nos sentirmos também implicados porque se calhar eu não posso  
272 fazer só o que vem no livro de estudo do meio. Muitas vezes surgem dúvidas,  
273 nomeadamente em relação a plantas e este, é um assunto que a mim nem me dá muito  
274 gosto de o trabalhar mas, obriga-me a ir estudar com gosto porque fico mais rica e  
275 vou estudar mais para lhes dar respostas de curiosidades e interesses que surgiram.

276 **16. Considera que com este método os professores se tornam mais reflexivos**  
277 **sobre a sua prática?**

278 Isto acaba por vezes por ser um bocadinho desgastante porque passa-se a vida a  
279 questionarmo-nos se eles estão a aprender ou não mas, eu acho que isto é bom.

280 **17. Há quanto tempo é que leciona?**

281 Há 14 anos.

282 **18. Neste momento que ano é que se encontra a lecionar?**

283 O 4º ano.

284 **19. Sempre trabalhou com a metodologia de trabalho de projeto?**

285 Sim sempre mas, confesso-te uma coisa quando estou mais cansada ou apertada ao  
286 nível de matéria e isso aconteceu no 2º ano com este grupo, eles fizeram testes  
287 intermédios e, acerta altura como iam ter a avaliação o último projeto foi um  
288 bocadinho dirigido e não teve graça nenhuma. Quando nós nos começamos a sentir  
289 apertados com outras coisas, como foi o caso das avaliações acabamos por acelerar  
290 os projetos e nem sempre é bom.

291 **20. A partir do momento em que implementou esta metodologia o que é que teve**  
292 **que mudar enquanto professora e enquanto profissional de educação?**

293 É muito o saber ouvir, o pesquisar, o não me contentar com pouco, o reconhecer que  
294 é possível uma criança nos ensinar coisa verdadeiramente porque ao nível do trabalho  
295 de projeto são muito “temas da vida” e nós não temos todos os mesmo interesses.  
296 Portanto, sentir que é possível integrar a matemática e ver a matemática num projeto,  
297 é mais fácil ver a matemática no mundo.

**ANEXO 6 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA  
D.A.**

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA D.A.

### **Nota introdutória:**

A entrevista realizada tem como finalidade a recolha de elementos que permitam conhecer o papel do professor do 1º CEB no desenvolvimento de trabalho de projeto, bem como dar resposta aos objetivos específicos:

- ✦ Recolher elementos sobre a forma como os professores do 1º CEB desenvolvem um trabalho de projeto;
- ✦ Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância do trabalho de projeto para uma melhor aprendizagem do aluno.

### **DADOS**

Data da Entrevista: 7 de abril de 2016

Duração aproximada: 1 hora

Local da entrevista: Colégio situado em Lisboa

Hora a que ocorreu a entrevista: 15:00

Entrevistado/a: D.A.

Cargo: Professora do 1º CEB

Experiência profissional (percurso): Licenciada, tem 7 anos de serviço e trabalha à 4 anos no colégio

1 **1. No decorrer do meu estágio uma das experiências que eu identifiquei nesta**  
2 **escola foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto. Gostaria**  
3 **então que me falasse um bocadinho acerca desta metodologia. O que é que**  
4 **me pode dizer sobre ela?**

5 Então aqui no colégio nós tentamos fazer uma metodologia construtivista sempre  
6 centrada no aluno e nos seus interesses, nas suas vontades e no seu crescimento, ou  
7 seja, no fundo nós queremos é que o aluno seja verdadeiramente o agente da sua  
8 aprendizagem e que não tenha uma atitude passiva face ao seu processo de  
9 aprendizagem. Para isso, tento estruturar as minhas aulas um bocado em função  
10 daquilo que eles “vão pedindo”. Muitas vezes não é pedido explicitamente mas, aquilo  
11 que vai surgindo e os interesses deles que vão surgindo em conversa tentamos sempre  
12 começar o dia. Talvez agora não tanto num 4º ano, em que estamos mais a sistematizar  
13 e depois como houve a questão dos exames e essas coisas todas é mais sínteses e  
14 sínteses mas, sempre que é para introduzir uma matéria nova tento começar o dia com  
15 uma conversa com eles, saber por onde é que eu poderei pegar para surgir o tema. Por  
16 exemplo, ao nível da matemática todos os conteúdos são trabalhados a partir de  
17 problemas e problemas não é agora vá têm aqui e resolvam mas, tento que sejam  
18 problemas do dia a dia e questões que levantem outras questões. No fundo, é espicaçar  
19 o interesse deles e depois a partir daí também ir desenvolvendo e ir pegando.

20 Muitas vezes, o que me acontece é estar na aula e ter planificado uma coisa e por  
21 conversa de repente já estamos a falar de outra. Ainda no outro dia agora vou dar um  
22 exemplo, porque assim é tão geral e às vezes é um bocado difícil falar, mas posso ir  
23 para a parte toda teórica mas, acho que não é isso que se quer. A por exemplo no outro  
24 dia, estávamos a falar aqui imenso de trabalhar, a de sistematizar os algoritmos da  
25 divisão e estávamos a sistematizar e surgiu a questão eles ainda só sabiam problemas  
26 com números inteiros e com resto e, surgiu a questão que eles põem muitas vezes  
27 imagina a resto 3 e eles punham de resultado não sei quantos vírgula três, e eu disse-  
28 lhes: olha não é, é o resto. Ainda estava na planificação a questão do ir às décimas, às  
29 centésimas e às milésimas no algoritmo da divisão mas, como surgiu essa dúvida e  
30 porque eles não estavam a perceber porque é que aquilo não era vírgula 3, ou seja,  
31 porque é que aquilo não era a décima, surgiu e então a partir daí fomos logo trabalhar  
32 e pegar em materiais e fomos experimentar. A e pronto sistematizou-se isso e ficaram  
33 felizes da vida não é, porque era uma coisa que de facto eles não estavam a perceber

34 e pronto isto fugiu claramente à minha planificação e o resto da aula foi toda à vida e  
35 fizemos só sínteses de algoritmos e tivemos ali a treinar. Portanto surge isso imensas  
36 vezes até ao nível do português, tipo estamos a falar e de repente estamos a ler um  
37 texto e surge uma dúvida de uma palavra, e de repente já estamos a falar da origem  
38 da palavra, da formação da palavra, e da classificação da palavra e, de repente,  
39 perguntam: mas porque é que isto não é um nome?, e aí surgem as proposições e  
40 pronto isso acontece muito.

41 O que eu acho é que, isto não sei se estou a fugir um bocadinho à pergunta mas, nesta  
42 metodologia o aluno é muita gente e o aluno é que faz muito. Nós temos  
43 principalmente, a ação dele também é muito através de trabalho autónomo e, portanto,  
44 eu tento muito que eles se organizem no trabalho. Muitas vezes é um trabalho  
45 autónomo ainda organizado por mim, mas que eles tenham não sei quantas hipóteses  
46 e que se organizem para saber o que é que vão fazer primeiro e o que é que vão fazer  
47 a seguir do género: ok já acabei este e agora vou para este. E isso é muito giro ver que  
48 ao longo dos quatro anos, que eles de facto hoje em dia e eu às vezes ainda estou com  
49 aquela mentalidade do: pronto tenho que pôr as várias hipóteses escritinhas e eles hoje  
50 já não precisam. Por isso, é estimular muito esta autonomia, esta vontade de fazerem  
51 mais. Outra estratégia que eu utilizo é a questão do trabalho muito estruturado por  
52 eles, por etapas, para eles irem ao ritmo deles.

53 Esta metodologia também... eu acho que incentiva bastante ao ritmo. Eu utilizo muito  
54 pouco a estratégia da correção tudo em coletivo, a tudo o que é muito coletivo eu tento  
55 fugir um bocadinho. É essencial também, é importante por vezes é importante mas,  
56 eu fujo um bocadinho. Tento que eles sozinhos e nos diferentes momentos de trabalho  
57 autónomo e tudo consigam tirar as suas dúvidas, consigam sozinhos resolver ou, em  
58 pequenos grupos mas, o coletivo para mim não a não ser que seja uma exposição de  
59 trabalhos de projeto ou uma dúvida geral. Eu fujo um bocadinho a isso, porque eu  
60 acho que é difícil eles manterem-se ativos quando estamos sempre no coletivo,  
61 coletivo, nas correções essencialmente, não estou a dizer na partilha de interesses ou  
62 numa conversa ... a digo isso numa correção, num problema que fizeram em casa e  
63 portanto, a correção do trabalho de casa para mim fujo um bocadinho a isso... a tento  
64 muito que eles façam trabalho estruturado em etapas, para ser progressiva a  
65 dificuldade para que eles consigam... pronto chegar onde o ritmo deles lhes permite,  
66 e depois temos o central, onde é muito visível esta questão do construtivismo que é o

67 trabalho de projeto no estudo do meio e que aí sim os temas são definidos por nós,  
68 por mais que muitas vezes eles achem que são eles que descobriram o tema.

69 Claro que nós temos conteúdos para obedecer e temos que criar as condições para eles  
70 quererem estudar aquilo mas, normalmente é muito giro porque surge muito deles a  
71 vontade de depois querer explorar e aí é muito a partir dos interesses deles. Hoje em  
72 dia por exemplo, eles já estão num 4º ano e como já há conteúdos mais específicos.  
73 Eu já lhes digo muitas vezes que embora estructuremos todos os grupos porque o  
74 trabalho de projeto nós começamos por lançar o tema de alguma forma e pode ser: a  
75 partir de uma história, de uma visita de estudo pode ser do interesse que vai sendo  
76 orientado, mas que surja e depois eles começam a... eu começo por perguntar aquilo  
77 que eles já sabem sobre o tema. Mesmo que seja o objetivo estudar onde é que é a  
78 Península Ibérica, se eles já sabem onde é que é a Península Ibérica nunca vou estar  
79 a fazer um trabalho sobre onde é que é a Península Ibérica, não me interessa. Posso  
80 rever ali no momento se eles sabem mesmo e depois passamos à frente, não vamos  
81 estar a “bater” nos assuntos que eles já sabem e já domina porque isso “mata” o  
82 interesse.

83 Portanto é ver aquilo que eles já sabem primeiro que tudo. Já sabem e aceito aquilo  
84 que todos porque se só um é que sabe não consideramos, eu não considero que  
85 podemos passar à frente porque pode saber e de forma pouco completa. Portanto coisas  
86 que no geral da turma eles já dominam, nós tudo bem anotamos e depois a partir daí  
87 “então se já sabemos isto o que é que queremos saber mais?” e pronto fazem  
88 perguntas, levantam questões que são todas anotadas. Depois numa fase seguinte, o  
89 que eu costumo fazer com eles é organizar as perguntas por temas, tentamos juntar a  
90 de todos porque eu aceito todas as perguntas e mais algumas, perguntas que estejam  
91 relacionadas. É muito giro de ver porque ao fim de quatro anos a fazerem isto... se  
92 num 1º precisavam de muita ajuda agora num 4º ano facilmente eles juntam.

93 Agora por exemplo, estamos a estudar a História de Portugal e estivemos a fazer um  
94 projeto sobre os Descobrimentos ... a e eles: “Há isto tem tudo a ver com reis vamos  
95 juntar!”, “Há, isto fala das viagens vamos juntar!”, “E isto tem tua a ver com os barcos,  
96 por isso vamos juntar.”... e por isso eles fazem assim, fizemos os grupos, definimos  
97 os grupos e eles escolhem o grupo para onde querem ir. Tento sempre que eles  
98 escolham o grupo pelo interesse e não pelas amizades porque acho que é importante

99 para o desenvolvimento do interesse deles e até para a diversificação da relação  
100 social... a mas pronto claro que não imponho, nunca imponho grupos a alunos mas,  
101 costume lançar o desafio de ter assim umas regras, por exemplo: gosto sempre que  
102 haja rapazes e raparigas num grupo porque acho que têm visões diferentes e podem  
103 crescer juntos nessas visões.

104 As raparigas por norma pelo menos na minha turma são muito cuidadosas  
105 graficamente, os rapazes são muito criativos e também tenho raparigas muito  
106 criativas, mas eles são muito criativos em termos de apresentação, e portanto  
107 complementam-se muito e um grupo enriquece-se com isso. Mas isto, imponho agora  
108 mais para o fim já, ao início nem isso impunha mas, agora que já percebemos que eles  
109 têm estas características e para que um trabalho fique mais completo costume lançar  
110 esse desafio. Claro que se eles não quiserem de todo porque não gostam mesmo do  
111 tema, também não proíbo.

112 Depois numa fase seguinte, eles pronto temos os grupos, temos o tema e algumas  
113 perguntas que juntámos então, cada grupo reúne-se e vai pegar nessas perguntas e  
114 formular outras questões que queira saber mais sobre esse tema. Nós tentamos dar um  
115 nome a esse grupo e... tendo um tema agora que já não estão a falar só dos  
116 Descobrimentos em geral, mas sim das viagens em sim, dos barcos como é que eles  
117 eram feitos ou dos instrumentos então: “o que é que eu quero saber sobre isso?”, eles  
118 focalizam e definem. No fundo, eles fazem o plano do trabalho de projeto que nós  
119 fazemos em grande na sala para o geral em que é: “O que é que eu já sei”, “O que é  
120 que eu quero saber” e “Como é que eu vou fazer” e nós o geral de como vou fazer é  
121 dividir em grupos e cada grupo vai pesquisar. No “individual”, ou seja, o de pequenos  
122 grupos, o que eles fazem é ...a têm “O que é que já sabemos” sobre este tema outra  
123 vez e cada grupinho faz sobre isso “O que é que eu já sei sobre este tema” cada  
124 grupinho fazem sobre esse tema, “O que é que queremos saber” onde também fazem  
125 perguntas e incluem aquelas que a turma toda queria para respeitar também os  
126 interesses dos outros e desenvolvem mais, e depois “Como é que vamos fazer” através  
127 da pesquisa nos livros, pesquisar na internet, organizar a informação, organizar numa  
128 cartolina, organizar em livrinho, ou seja, definem logo aí depois como é que vão fazer  
129 todo o projeto: se a apresentação vai ser numa cartolina, se vai ser num livrinho, se  
130 vai ser em PowerPoint.

131 Eu não incentivo muito ainda o PowerPoint, bem se eles quiserem mas, nunca surgiu  
132 pedirem-me ... a mas, eu acho importante nesta fase eles ainda explorarem os  
133 materiais e a cartolina é que depois vão deixar de fazer e, portanto, acho que é  
134 importante. Mesmo a questão da organização no papel e isso, acho importante o  
135 trabalho com a cola, com a tesoura e isto é importante na minha opinião.

136 Bem mas depois disso tem a fase da pesquisa da informação, pesquisam a informação,  
137 trazem para a sala. Uns é muito giro porque já trazem tudo trabalhado de casa, outros  
138 vêm com enciclopédias... a pronto e depois é ajudá-los um bocadinho a selecionar a  
139 informação e a organizá-la. Hoje em dia, já conseguem muito melhor do que  
140 conseguiam antes, porque antes muitas vezes eu dava textos bastante simples para  
141 eles conseguirem selecionar a informação mas, hoje em dia eles já aguentam um texto  
142 mais complexo e já conseguem selecionar nem todos mas, alguns já vão conseguindo  
143 selecionar alguma informação pronto. Eles selecionam à maneira deles, sublinham e  
144 há uns que sublinham o texto todo em que acham que tudo é importante. Depois de  
145 selecionarem a informação, vão ter de sistematiza-la por palavras deles mas, há uns  
146 que copiam tudo. Neste processo o que eu vou fazendo é: vou circulando pelos grupos  
147 e vou vendo como é que o estão a desenvolver. Até esta fase costumam ser todos aos  
148 mesmo tempo em que estão todos a definir o que querem, no início de leitura e  
149 costumam estar todos juntos a trabalhar ao mesmo tempo.

150 Depois, há uma fase seguinte em que eu costumo fazer dois grupinhos ou um grupinho  
151 de cada vez, enquanto outros estão em trabalho autónomo a fazer outro tipo de  
152 trabalho para eu poder ajudar esse grupo. Quando eles já estão na fase em que estão  
153 a escrever a sua informação, ou já escreveram conforme os grupos mas, para perceber  
154 com eles se de facto a informação escolhida foi a mais importante, se sistematizaram  
155 ou se copiaram. Por exemplo, eu este ano tive um grupo que me disse: “D. já temos  
156 tudo!”, tudo impecável e já tinham trazido tudo de casa, e quando eu fui ver estava  
157 claramente copiado de um texto qualquer que eu nem vi mas, a forma como iniciava  
158 as respostas às perguntas era claramente uma cópia e nem fazia muito sentido. Estive  
159 a ver isso com eles, expliquei-lhes que não estava errada a informação mas, a forma  
160 como estava escrita não era a correta e disse: “refaçam lá.”. Portanto, eles tiveram que  
161 rescrever a...pronto. Depois havia outro grupo não sabia por onde começar e eu  
162 perguntei-lhes “Há mas então o que é que já leram?”, resultado não leram nada e era  
163 a acharem que já sabiam tudo. Era sobre a descoberta da América e depois contaram-

164 me o que sabiam por palavras deles e eu disse: “Então agora peguem no que me  
165 acabaram de dizer e escrevam tim tim por tim tim.” e escreveram tudo sem precisar  
166 da folha ou seja, fizeram o próprio texto deles.

167 Pronto isto é a ideia e, nesta fase, eu costumo estar grupo a grupo para perceberem e  
168 para os ajudar ainda nesta parte. Depois eles completam a parte escrita e eu volto a  
169 estar com eles para corrigir o que escreveram no rascunho e, só aí é que eles podem  
170 começar a montar a cartolina. Por exemplo, este último projeto foi giro porque  
171 imagina no 1º e no 2º, mais no 2º quando já era mais trabalho de projeto à seria, eu  
172 não dizia nada nas cartolinas e depois eles colavam, faziam linhas, faziam bonecos,  
173 faziam corações e tudo e quando eles apresentam as cartolinas aos colegas a... eu...  
174 eles acabam de apresentar e quando, acabam de apresentar fazem três perguntas aos  
175 colegas e estas perguntas têm de as ter pensadas.

176 Os colegas respondem e depois, os colegas fazem um comentário sobre a apresentação  
177 e fazem um trabalho sobre: a apresentação da cartolina e apresentação oral. São três  
178 colegas por grupo e depois eu faço o meu comentário e o que é que eu fazia? Eu não  
179 dizia nada quando eles montavam a cartolina e depois destes comentários que  
180 fazíamos é que surge o crescimento para o próximo trabalho de projeto, ou seja, “está  
181 bonito, mas os corações não fazem sentido num trabalho que é sobre a rua”. Aos  
182 poucos eles foram percebendo, e percebemos que se calhar da próxima vez não  
183 colarem sem eu ver. Então tiveram o fim do 2º ano e o 3º ano em que não podiam  
184 colar nada para eu ver se estava tudo direitinho e agora neste trabalho que fizemos  
185 dos descobrimentos, eu não fiz nenhum comentário aos grupos sobre as cartolinas e  
186 vê-se que a maioria das cartolinas já está bastante direitinha e que já não acontecem  
187 esses erros. Isto surge muito dos comentários que vamos fazendo no fim de cada  
188 apresentação. Mesmo nas apresentações orais, é o que eu digo não sou tão exigente  
189 para o primeiro grupo, como para o último porque o último já ouviu todos os  
190 comentários em relação aos anteriores e portanto, tem a obrigação de fazer porque  
191 tem de pegar nesses comentários. Por isso, eles decidem, eles fazem e depois  
192 comentamos e vemos o que é que podemos melhorar.

193 Os comentários são muito feitos entre eles, e eles dão sugestões para melhorar e isto  
194 é muito giro porque quando nós lhes damos essa liberdade eles depois ficam muito  
195 críticos mas, sempre de uma forma muito construtivista e positiva, nunca são de muito

196 de criticar. Eles hoje em dia têm muito cuidado de elogiar sempre primeiro “Há foi  
197 bom mas, podes...” e pronto. Eu depois também tenho outra questão que é: eles são  
198 três a fazer os comentários e não podem repetir comentários mas podem pegar no  
199 comentário do colega caso queiram refutar e dizer que não concordam. O outro a  
200 seguir têm que dizer outra crítica diferente que é para crescermos mais, senão eles  
201 caem muito no erro de dizer o que os outros já disseram. Portanto é fazer com que  
202 eles vão ao pormenor, e com isto, eu acho que ficam com muito sentido crítico porque  
203 querem fazer imensas sugestões.

204 Hoje uma veio- me dizer “Ai D. giro, giro era fazermos...” bem uma coisa que já não  
205 me lembro mas, é giro porque depois eles como já estão nesta linha acabam por  
206 adivinhar o que vão fazer a seguir e é giro porque já sabem, já entraram nesta rotina  
207 de serem eles a terem a iniciativa a... de lhes ser posta nas mãos a responsabilidade  
208 de ensinar e de ensinar uns aos outros nesta parte de trabalho de projeto. Mesmo a  
209 parte da, bem é fugir um bocadinho à metodologia de projeto, bem mais ou menos.  
210 Nesta parte da metodologia da leitura e da escrita, também é um bocadinho de  
211 trabalhos por projetos. Nós temos um livro que é do projeto do escritor e é trabalhado  
212 aqui na sala mas, sempre muito de forma a estimular a que eles gostem mais de ler.  
213 Ainda agora, estão a apresentar livro que leram nas férias e a contruir a biblioteca de  
214 turma embora estejamos quase no fim do ano mas, para os incentivar. No fundo, uns  
215 tentam convencer os outros e é muito deles pronto.

216 **2. Centrando mais no papel do professor na implementação de um trabalho de**  
217 **projeto, gostaria que me falasse um pouco mais sobre as implicações que, no**  
218 **seu entender, este método tem no desenvolvimento dos professores, ou seja,**  
219 **se se sente identificado com esta proposta pedagógica?**

220 Sim sem dúvida. Eu já trabalhei noutra colégio e era um colégio com um ensino muito  
221 tradicional. Trabalhei lá quando acabei o curso e... e não me identificava  
222 minimamente porquê? Ainda por cima eu tirei o curso numa faculdade que era muito  
223 muito construtivista e portanto, um modelo mais tradicional sempre me fez mais  
224 confusão. Respeito, sei que tem resultados, que funciona, os meninos aprendem a...  
225 acho que hoje em dia não se justifica porque isto de ter uns alunos que aceitam tudo  
226 o que o professor diz, em que todos fazem igual, e que tudo é assim, e agora deixa  
227 duas linhas, e agora escreve a vermelho, e agora todos escrevem a azul, e agora todos

228 escrevem a cinzento, para mim isto faz-me confusão. Eu acho que eles têm de ter um  
229 papel ativo nas suas decisões, nas mais pequenas que sejam. Por exemplo, os meus  
230 alunos nunca me perguntaram quantas linhas devem deixar na folha porque eles se  
231 organizam. Claro que houve uma fase em que lhes dei a primeira oportunidade mas,  
232 quando eu vejo que não resulta, aí eu vou-lhes ensinar. É que eles até já pode vir com  
233 experiências de casa, vêm os cadernos uns dos outros, e é giro porque olham uns para  
234 os outros e vão aprendendo uns com os outros a ter uma melhor apresentação. Se eu  
235 vejo que a oportunidade que eu lhes dou não resulta, então aí eu dou-lhes sugestões:  
236 “então agora deixem duas linhas”, “então agora com uma cor para separar os dias,  
237 porque senão fica muito confuso” mas pronto, depois deixo ao critério deles  
238 decidirem como fazem e isto para mim é que faz sentido.

239 Portanto o modelo tradicional para mim, por mais que respeite e sei que tem muitos  
240 resultados ... os resultados a mim não me interessam tanto, interessa-me mais o  
241 processo e, por isso, não me identifiquei minimamente. Tentei sempre adaptar-me e  
242 fazer uma adaptação ao que me era exigido mas, também fiz trabalho de projeto com  
243 os meus alunos. Trabalhos mais pequeninos, mais redutores, não estudava o corpo  
244 inteiro só a partir dos alunos mas, fazia-se se calhar um trabalho sobre sistemas onde  
245 eles iam procurar sobre isso. Portanto tentava-me adaptar mas, não me identifiquei e  
246 senti-me forçada e aqui agora identifico-me muito com o projeto. Não sei se o aplico  
247 da melhor forma e da forma mais correta mas, identifico-me com aquilo que sei.

248 Eu acho que o ensino tradicional está menos aberto às vontades dos alunos. Portanto,  
249 é muito mais fácil tê-los sentados, quietos e a fazer tudo direitinho. Na minha opinião  
250 mas, é meu feitio porque eu tenho muitas colegas que na com a metodologia de  
251 trabalho de projeto, conseguem ter os alunos sentados e em silêncio mas, até hoje as  
252 minhas turmas sempre foram muito ativas... mas eu acho que a... embora eu não  
253 tenha sido a... eu estava numa escola tradicional mas, eu considero que não adotava  
254 o ensino tradicional por isso, é que eu quis sair porque eu tinha vários comentários  
255 em que me pediam para ser mais tradicional, pelo simples facto que eu não podia ter  
256 as mesas em grupo essas pequenas coisas que mexiam comigo, e quis sair por isso.

257 Eu não fazia muito ensino tradicional, aliás os meus manuais muitos ficaram por fazer  
258 e eu explicava aos pais que como tinha muito trabalho para fazer e os pais também  
259 nunca me questionaram. Mas, no meu ver ficam alunos muito disciplinados a ouvir a

260 regra: “Como é que é? ”, “E faz!”, “E explica e faz!”, “E faz 30 exercícios iguais.” E  
261 portanto, ficam muito metódicos nesse sentido de sempre a repetir. Mas na minha  
262 opinião tem um grande risco que é a desmotivação. Enquanto eles são muito  
263 pequeninos consegue-se porque eles estão fascinados com o aprender, com o aprender  
264 a ler que é espetacular, aprender contas de dividir, eles sonham com o aprender a  
265 dividir. Quer dizer, eles fascinam-se com muita coisa e estar ali a repetir eles aceitam  
266 porque são pequenino ainda. Acho que o risco do ensino tradicional é que à medida  
267 que eles vão crescendo, eu acho que a desmotivação pode ser maior porque tudo lhes  
268 é imposto “Agora vamos fazer isto!”. Se um aluno disser: “Há mas eu tenho uma  
269 dúvida sobre isto.”, ninguém lhe diz: “Há vá pesquisar e amanhã traga e falamos um  
270 bocadinho sobre isso.”.

271 O ensino tradicional como segue tudo tão à risca e o ensino do estudo do meio pelo  
272 manual não me faz sentido. Quer dizer tem de ser vivido, tem de ser pelos interesses  
273 deles. Já basta todos os conteúdos que somos obrigados a dar: a matemática e o  
274 português que não podemos mesmo fugir deles, podemos modelar a forma como  
275 damos os conteúdos mas, não podemos fugir deles. Eles têm de fazer, têm de  
276 sistematizar e os meus alunos também fazem as fichas mas, a forma como eles são  
277 chamados a fazer a ficha, em que até chegar à ficha têm uma ação e o ensino  
278 tradicional é muito pouco ativo, os alunos são muito passivos e todos fazem tudo ao  
279 mesmo tempo, todos acabam, e todos à espera que o último acabe para passarem ao  
280 próximo exercício, tudo é corrigido e feito no quadro.

### 281 **3. O trabalho de projeto contribui de alguma forma para o trabalho** 282 **colaborativo entre professores? De que modo?**

283 Eu acho que não, acho que não influencia. Acho que quem se identifica com o trabalho  
284 de projeto por norma quer aprender mais e quer também aprender com os outros, e,  
285 por isso, está mais predisposto a trabalhar em equipa. Não acho que seja o trabalho de  
286 projeto que incentive. Num método mais tradicional quem queira também o pode  
287 fazer. O que eu acho é que depende da predisposição. Acho que depende mais da  
288 identificação com os outros, e não por causa do projeto. Tu podes fazer trabalho de  
289 projeto sem nunca partilhar com ninguém a...eu acho que é feitos.

290 **4. Que estratégias é que os professores costumam utilizar para criar dinâmicas**  
291 **com os alunos? Por exemplo em contexto de sala, que estratégias é que**  
292 **costuma adotar para criar estas dinâmicas?**

293 Os meus alunos estão sentados em grupo portanto, logo aí eles têm muita interação  
294 em grupo e não consigo funcionar de outra maneira. São muito mais barulhentos mas,  
295 é o que eu digo aos pais eles crescem muito mais, porque é no emprestar a cola, o  
296 lápis, ajuda o colega que está mais aflito portanto, logo aí eles têm uma grande  
297 interação em grupo mesmo quando o trabalho é individual. Assim estratégias práticas  
298 fazem de vez em quando textos a pares e, por exemplo, no outro dia estiveram a fazer  
299 a correção da ficha de avaliação. Em vez de estarmos a fazer coletivamente, estiveram  
300 a fazer em grupos e entreajudavam-se. Fizeram ainda no outro dia, um texto dramático  
301 em grupos para depois poderem dramatizar.

302 A minha turma é muito incentivada só por si só e não precisam de muitos incentivos  
303 extras, eles vivem felizes e então trabalho de projeto adoram. Se vir que estão um  
304 bocadinho mais desincentivamos eu tento dar uma coisa gira sobre aquele tema, mas  
305 eles por norma confesso que não precisam muito. Mas às vezes ao espicaçar entre  
306 grupos do género: “Bem já viram aquele grupo?”, “Bem teve uma ideia genial!”, eles  
307 acabam por se motivar e eles entre eles também se automotivam.

308 **5. E relativamente à relação entre professores e pais, como é que eles veem o**  
309 **método que implementam e como são as relações?**

310 Varia. Os pais no estudo do meio adoram, acham giríssimo e pronto é onde é o mais  
311 visível. Eu acho que à partida os pais que os põem aqui já sabem. Claro que quando  
312 os põem está num plano mais teórico, isto em pais que põe o primeiro filho aqui no  
313 colégio. Eu acho que pais que já cá têm outros filhos que nem se questionam já. Acho  
314 que às vezes se sentem um bocadinho inseguros, os pais pedem muito o manual e por  
315 onde estudar. Nós temos a capa de estudo e tem tudo, toda...toda a matéria mas, os  
316 pais como não estão habituados a esse registo de dossiê com material de estudo e,  
317 como estão habituados ao belo do manual em que abrem e têm lá tudo escrito. No  
318 fundo têm isto na capa de estudo mas como está numa forma diferente os pais dizem:  
319 “Ai D. faz-me tanta falta o manual”, “Faz-me tanta falta para eu saber seguir” e eu  
320 digo: “Mas tem a capa de estudo com toda a matéria e ainda tem o caderno com toda  
321 a matéria porque nos repetimos duas vezes...” mas, ficam assim um bocadinho

322 perdidos mas eu acho que gostam e desta questão dos filhos se organizarem e ficarem  
323 mais autónomos os pais gostam.

324 Alguns pais ficam um bocadinho inseguros e eu também percebo porque há alunos  
325 que também são mais difíceis de se organizar e mais dependentes, qua ainda não são  
326 tão autónomos os pais ficam um bocadinho inseguros e nisto talvez preferissem um  
327 método um bocadinho mais tradicional. Os meus alunos agora só levam trabalho de  
328 casa à segunda-feira para entregar na outra segunda e levam trabalhos para toda a  
329 semana e há pais que preferem levar e entregar no dia a seguir. Mas eu acho que os  
330 pais por norma gostam e identificam-se porque veem os filhos motivados e com  
331 vontade.

332 Os meus alunos agora, até por sugestão da outra turma do 4º ano leem de manhã 15  
333 minutos todos os dias, foi uma sugestão lançada e eles aderiram. Agora andam a ler  
334 imenso e estão fascinados e os pais comentam: “Ai o meu filho anda a ler tanto  
335 agora.”, e os pais adoram isso, são pequenas coisinhas e os pais veem isso e gostam  
336 estes crescimentos. Mas acho que os pais por norma se identifica porque é uma  
337 metodologia que se adequa muito aos alunos porque esta forma de trabalhar está a  
338 fazer os alunos crescer.

## 339 **6. Como é que deve ser feito o lançamento de um projeto?**

340 Era aquilo que eu estava a dizer à bocado, varia um bocadinho. Por exemplo, o de  
341 história agora nós decidimos que podia ser toda a história mesmo em cartolina, em  
342 que cada grupo trataria de um tema de história mas, achámos que história sendo algo  
343 muito cronológico não faria sentido uns estarem a estudar a 3ª dinastia e outros  
344 estarem a estudar a formação de Portugal, sendo que os da formação de Portugal nem  
345 era muito mau porque estavam no início, mas os da 3ª dinastia não sabem nada do que  
346 acontecem para trás e sairia um bocadinho no vazio. Então, nós decidimos e até  
347 convidámos pais para virem cá falar por temas e depois decidimos que os  
348 descobrimentos é que iam ser em projeto. Portanto, os pais vierem e eles com a vinda  
349 da última mãe eles perceberam que a seguir ia iniciar a expansão e ficaram curiosos.

350

351

352 **7. Sei que para a realização de um projeto se regem pelo modelo pedagógico**  
353 **“Ensinar é Investigar”... O que me pode dizer mais sobre este modelo?**

354 Ora bem, eu nunca tive assim grande formação no “Ensinar é Investigar” mas eu não  
355 me vou alongar muito porque é muito o que eu tenho estado a dizer. É isto do ... fala-  
356 se muito que é o modelo em espiral em que vai apanhando tudo por onde passamos e  
357 vai aumentando os conhecimentos. Não sou a pessoa mais indicada para falar do  
358 método embora ache que o aplique, porque acho que é muito isto do incentivar os  
359 alunos a saberem mais, a pesquisarem e dar-lhe as ferramentas que estimulem a  
360 perceberem que eu ao estudar a rua tenho lá o português, tenho lá a matemática,  
361 porque eu tenho os números, porque eu tenho as placas que me dão as indicações, no  
362 fundo têm tudo sem estar implícito num manual.

363 **8. Qual é o seu papel no decorrer de um projeto em sala de aula?**

364 É assim vai mudando um bocadinho ao longo dos anos. É assim a intervenção agora  
365 neste último ano já quase não intervi mas, por exemplo, eles ainda continuam a  
366 precisar muito que também arranje material para eles. Na recolha de informação,  
367 muitas vezes eu tenho que lhes dar fotocópias porque há uns que trazem de casa já  
368 feito e nós não percebemos se os pais fizeram por eles ou se eles de facto é que  
369 estiveram a fazer com os pais. Não estou a dizer o contrário, porque é ótimo eles terem  
370 a ajuda dos pais mas, outra coisa é eles irem dormir e os pais fazerem por eles. Outros  
371 trazem enciclopédias em que ainda não têm capacidade para ler as enciclopédias e  
372 tem textos densos, ou até a própria wikipédia em que às vezes são textos vergonhosos.

373 Portanto, muitas vezes ajudo-os nessa recolha e vou buscar a sítios onde sei que são  
374 mais adequados para eles, ou dou-lhes sugestões de sites e livros que possam  
375 pesquisar. Depois é muito isto de os ajudar na síntese, não fazer por eles mas, pedir  
376 que me expliquem o que aprenderam que é um trabalho que também se vai fazendo  
377 ao longo do ano, não só ao nível do projeto mas também quando nós trabalhamos  
378 outros textos, em que depois desenvolvem capacidades que conseguem aplicar no  
379 trabalho de projeto.

380

381

382 **9. Tendo em conta a resposta que os professores do 1º CEB têm que dar ao**  
383 **programa proposto pelo Ministério da Educação, quais são na sua perspetiva**  
384 **as maiores dificuldades que estes podem sentir na implementação de um**  
385 **projeto?**

386 Eu não concordo com as novas metas que existem. Portanto acho que são  
387 desadequadas e é muito difícil principalmente se nós quisermos prepará-los para um  
388 eventual exame que é ao nível nacional e temos que cumprir as metas. É muito difícil  
389 porque esta metodologia exige tempo e eu acho que eles ganham muito só que demora  
390 tempo. Eles aprendem conteúdos básicos e essenciais, claro que aprendem mas,  
391 atualmente as metas estão feitas ao pormenor e a coisinhas mínimas que nós querendo  
392 cumprir acabamos por prejudicar muito o trabalho de projeto. Eu não digo que  
393 prejudiquemos a forma de trabalhar nas aulas mas, não é explorado com a mesma  
394 intensidade e muitas vezes sabemos que aquele projeto é bom para tal conteúdo mas,  
395 como sabemos que o temos que dar antes porque senão atrasa tudo, acabamos por  
396 deixar e trabalhamos de outra maneira. Por exemplo na matemática, acabamos por  
397 criar um problema para criar uma dinâmica mas já não é a mesma coisa.

398 **10. Que estratégias é que devem ser utilizadas pelo professor para dar resposta**  
399 **às dificuldades sentidas?**

400 Eu acho que nas aulas do dia-a-dia, mesmo quando não estamos a fazer trabalho de  
401 projeto especificamente, tenha um bocadinho desta vontade de lhes incentivar a  
402 pesquisar, a saberem mais, tentar que eles trabalhem aos pares, que se ajudem, que se  
403 resolvam, portanto é tentar que eles nas tarefas do dia-a-dia consigam crescer  
404 autonomamente, que eles se organizem, que eles se tentem superar.

405 Uma vez que os conteúdos têm que ser lecionados, muitas vezes acaba por se perder  
406 um bocadinho o trabalho de projeto porque tem que se acabar o ano com os conteúdos  
407 propostos no programa dados, e não havendo tempo por vezes temos que arranjar  
408 outras estratégias como já referi.

409

410

411 **11. Relativamente à gestão de sala nomeadamente na metodologia de projeto,**  
412 **quais são as maiores dificuldades quando se implementa um projeto? E as**  
413 **facilidades?**

414 Já respondi a isso à bocado que foi a ... eu inicialmente a primeira vez que fiz projeto  
415 eles faziam tudo ao mesmo tempo, todos os grupos ao mesmo tempo, e faziam muito  
416 barulho, tinham muita dificuldade em se organizar porque ainda estavam muito  
417 dependentes e eu não conseguia dar resposta a todas as dúvidas. Portanto a minha  
418 estratégia atualmente é isso, é no momento em que eles estão autonomamente a  
419 decidir o que é que querem estudar e tudo estão todos ao mesmo tempo. Quando são  
420 coisas em que precisem mais da minha ajuda, aí por norma estão menos grupos a  
421 trabalhar. Enquanto uns estão a trabalhar autonomamente, com trabalhos que eu deixo  
422 preparados e quando acabam eles vão buscar mais, normalmente trabalhos que não  
423 suscitem muitas dúvidas e eu vou dando apoio aos restantes que estão a trabalhar  
424 comigo, que normalmente é um ou dois.

425 **12. No seu entender como deve estar organizada a sala de aula?**

426 Eles quando estão em trabalho de projeto, eu tendo a ter a sala organizada já nos  
427 grupos. Por norma a sala está organizada em grupos, o que acontece é: na primeira  
428 vez em que eles estão a trabalhar em grupo eu organizo-os pelas mesas, ou seja, o  
429 grupo 1 fica nestas mesas, o grupo dois nestas e por aí, e mesmo que depois voltemos  
430 a mudar as mesas da próxima vez quando disser grupo 1 eles mesmo colocam as  
431 mesas nos lugares certos.

432 **13. Quando inicia um projeto em sala de aula que estratégias é que aplica para**  
433 **criar uma boa dinâmica?**

434 Eu lanço muito mais um projeto com questões para espicaçar um bocadinho o  
435 interesse. Muitas vezes tudo começa com uma visita. Eu lembro-me que quando foi o  
436 estudo da rua no 2º ano, fizemos uma visita aqui à rua do colégio, eles observaram e  
437 iam desenhando tudo o que viam. Quando voltámos fizemos uma lista do que eles  
438 tinham visto, fizemos uma tabela e numerámos, do género quantas pessoas viram  
439 carros, quantas pessoas viram estradas, quantas pessoas viram portas e com essa  
440 frequência absoluta construímos gráficos. Depois o trabalho de projeto também puxa  
441 muito para as outras áreas: puxou para a matemática onde estudámos os gráficos, as

442 tabelas, os números pares e ímpares porque repararam que de um lado da rua os  
443 número eram sempre 2,4,6 e do outro lado eram 1,3,5. No português, a produção  
444 escrita é muito motivada pelo trabalho de projeto.

445 **14. Em que medida é que considera que a implementação desta metodologia é**  
446 **eficaz para uma melhor aprendizagem dos alunos? Ou seja, o que é que esta**  
447 **metodologia tem a mais do que outras metodologias?**

448 Porque eles aprendem com interesse. Eu confesso que não me preocupa muito esta  
449 coisa da memória e deles decorarem coisas a... mas sei que a memória é essencial  
450 para a vida mas, eles aprendem com gosto e mesmo que não saibam ao pormenor tudo  
451 eu acho que nós investimos imenso no aprender. A partir do momento em que eles  
452 têm o gosto por aprender, por pesquisar as ferramentas e saibam fazê-lo, mesmo que  
453 daqui a cinco anos não se lembrem do que aprenderam no 3º ano sobre os animais,  
454 eles sabem e têm o interesse por ir saber mais.

455 Quero acreditar que não vão ser pessoas na vida que perdem o interesse. Se calhar uns  
456 serão assim como em tudo mas, eu acredito que eles crescem a querer saber mais e a  
457 querer pesquisar. Portanto logo aí é essencial e como têm o interesse vão querer saber  
458 mais e é isto, acho que esta é a grande vantagem deste método.

459 No caso dos meus alunos eu vejo que eles têm gosto por saber mais coisas, no outro  
460 dia era sobre as capitais e fizemos um concurso de capitais. Não tinha nada a ver com  
461 o projeto mas surgiu de um aluno que foi não sei a onde e a partir daí desenvolveram-  
462 se novos interesses, portanto acho que é isso.

463 **15. Para si, o que é que a metodologia de projeto tem de grande vantagem?**

464 Foi o que acabei por responder também na pergunta anterior.

465 **16. Considera que com este método os professores se tornam mais reflexivos**  
466 **sobre a sua prática?**

467 Não sei, eu sempre fui muito reflexiva e acho que às vezes até reflito demais portanto,  
468 eu só posso falar por mim. Eu acho que também varia de pessoa para pessoa, acho  
469 que nos obriga a sermos mais reflexivos. Eu acho que este método nos obriga a  
470 estarmos mais atualizados, a procurar e a estudarmos mais.

471 **17. Há quanto tempo é que leciona?**

472 Leciono à 7 anos e estou à 4 anos no colégio. Quer dizer, estou no meu 4º ano aqui  
473 no colégio.

474 **18. Neste momento que ano é que se encontra a lecionar?**

475 O 4º ano.

476 **19. Sempre trabalhou com a metodologia de trabalho de projeto?**

477 Não.

478 **20. A partir do momento em que implementou esta metodologia o que é que teve**  
479 **que mudar enquanto professora e enquanto profissional de educação?**

480 É continuar a querer estudar sempre mais, saber sempre mais, estar sempre aberta a  
481 sugestões, acho que é essencial estar sempre aberta a sugestões de colegas, de alunos,  
482 saber ouvir, estar atenta ao que se passa e àquilo que eles me podem dar para trabalhar  
483 outras coisas, a atenção constante e pronto a pesquisa, mas isso acho que qualquer  
484 professor em qualquer método deve fazer.

**ANEXO 7 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO  
DAS ENTREVISTAS**



Inês Filipa Ribeiro Mendonça

Assunto: Pedido de autorização para realização de um trabalho final no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Exmo(a). Sr(a) Diretor(a),

No âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo Instituto Superior de Educação e Ciências, pretendo realizar o meu trabalho final de mestrado no qual, um dos objetivos principais é perceber como atua um professor de 1º CEB que utiliza a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Deste modo, depois de uma primeira fase de observação e prática desta metodologia, considero que a sua escola é a indicada para realizar este estudo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização/colaboração para a realização de entrevistas a alguns docentes, com o intuito de realizar o meu trabalho final de mestrado sobre a metodologia que implementam. A entrevista será centrada nas vivências e conceções dos docentes que vão ser entrevistados e os dados obtidos serão apenas utilizados no âmbito deste estudo, garantindo por isso total confidencialidade.

Apresento desde já total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional que possa complementar o que foi dito. Agradeço a sua disponibilidade.

Sem outro assunto,

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

O Diretor,

---

Inês Filipa Ribeiro Mendonça

\_\_\_ de abril de 2016

---

\_\_\_ de abril de 2016

## **ANEXO 8 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

		Análise de conteúdo da entrevista realizada à coordenadora M.N.	
		Subcategorias	Unidade de registo
Categorias de codificação	Características da MTP	Definição (o que é)	Anexo 3, linhas 7-10: “No fundo a ideia é: em vez dos conteúdos serem dados com fichas, com trabalhos, com leitura de texto etc., escolhe-se um projeto (...)”
		Fases da MTP	Anexo 3, linhas 9-10: “primeiro percebemos o que é que nós queremos saber e o que é que nós sabemos.” Linhas 10-13: “De seguida, vamos investigar e, depois o que é que nós aprendermos. Aí mostramos aos pais mas, no caso do 1º CEB, nem sempre se faz uma apresentação aos pais, faz-se sim uma apresentação às outras turmas, ou aos colegas, com aquilo que se aprendeu com o projeto.”
		Vantagens	Anexo 3, linhas 105-107: “ Para além das que já enunciei, os alunos apresentam-se motivados e envolvidos, fazem muita questão que os pais venham ver e por isso, criamos um open day para os pais. ”
		Eficácia do método	Anexo 3, linhas 15-18: “ Acho que é muito mais enriquecedor trabalhar assim, é uma metodologia mais prática, mais organizada, que permite às crianças envolverem-se mais, permite expressarem melhor a sua criatividade e a forma como apresentam as coisas. Acho que é muito mais abrangente para todo o tipo de alunos.”
		Modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”	Anexo 3, linhas 110-111: “ É não partir de conceitos já muito estruturados mas sim, pegarmos no que as crianças já sabem e irmos em conjunto descobrir mais.” Linhas 111-112: “ deixarmos o bichinho da investigação e do interesse por se motivarem e por irem procurar mais e saber mais.”
	Papel do professor na MTP	Estratégias adotadas para criar dinâmicas	Anexo 3, linhas 47-49: “ Bom, o professor no decorrer de um projeto tem o papel de orientador. Enquanto estratégias para criar dinâmicas costumam utilizar a motivação, sensibilização ao tema, saídas e experiências relacionadas com o tema.”
		Lançamento de um projeto	Anexo 3, linhas 64-45: “ A própria turma, as sensibilidades, senti-la e conhece-la para perceber se aquele projeto faz sentido para aquele grupo. ”
		Papel do professor durante um projeto	Anexo 3, linhas 59-61: “ Tem que ver o que é que cada um diz, que ideias surgem, organizar a informação, categoriza-la. É ser no fundo um orientador e de estimulador do grupo como que um catalisador do grupo. ”
	Programa proposto pelo Ministério.	Dificuldades sentidas num projeto	Anexo3, linhas 70-71: “ Às vezes sentem que não conseguiam abordar todos os conteúdos propostos pelo Ministério.”
		Estratégias adotadas para dar resposta às dificuldades	Anexo 3, linhas 77-78: “ No fundo deve definir as dificuldades e perceber e como as pode solucionar, podendo pedir ajuda a um colega para encontrar estratégias.”
	A MTP leva ao trabalho colaborativo entre docentes	Concorda	Anexo 3, linhas 41-43: “ Sim sem dúvida. Vai-se pedindo ajuda aos professores nas áreas que dominam melhor, faz-se uma maior interdisciplinaridade, faz mais sentido as aprendizagens não são tão soltas e dispersas mas sim, envolvem-se todas as aprendizagens.”
		Não concorda	
	Gestão de sala de aula na MTP	Organização da sala	
		Dificuldades	
		Facilidades	

	Visão dos pais face à MTP	Gostam do método	Anexo 3, linhas 52-55: “ Os pais ao início não percebem nada do que se passa e à medida que vão conhecendo e, com o culminar da apresentação, gostam imenso. A apresentação tanto no jardim-de-infância como no 1º CEB é um momento muito forte para os pais, no entanto, ao início começam com alguns momentos de insegurança.”
		Não gostam do método	
	Professores mais reflexivos com a MTP	Concorda	
		Não concorda	



		Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora M.M.	
		Subcategorias	Unidade de registo
Categorias de codificação	Características da MTP	Definição (o que é)	Anexo 4, linhas 5-6: “trabalhamos a parte do estudo do meio, onde a ideia é trabalhar o estudo do meio como ideia central e a partir deste é que surge a matemática e o português.”
		Fases da MTP	Anexo 4, linhas 61- 62: “existem três níveis: no nível um é identificar o que é que os alunos já sabem sobre o tema (...)” Linhas 69: “No nível dois é a parte da pesquisa, portanto há que fazer o plano do projeto (...)” Linhas 73-74: “no nível três, é onde entre mais o professor, com a parte da sistematização dos conteúdos.”
		Vantagens	Anexo 4, linhas 131-132: “Sem dúvida que é a qualidade da aprendizagem o irem para além do conhecimento que está estipulado nos programas e as interações deles.”
		Eficácia do método	Anexo 4, linhas 125-126: “É o fator descoberta. Quando são eles a descobrir a fazer coisas pequeninas como a fazer a sua cartolina por exemplo, eles aprendem muito melhor.”
		Modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”	Anexo 4, linha 77: “Como modelo e como filosofia eu acho que faz todo o sentido (...)” Linhas 78 e 79: “não a ensinar conteúdo, mas sim ensinar a questionar-se, a procurar a informação.” Linha 9: “Os temas já estão pré-definidos, mas por vezes é preciso ir ajustando.”
	Papel do professor na MTP	Estratégias adotadas para criar dinâmicas	Anexo 4, linha 116: “Eu acho que o mais importante é a partilha.” Linhas 120-121: “conduzir uma conversa rica que puxe pelo interesse deles, pela curiosidade e pela vontade de aprender.”
		Lançamento de um projeto	Anexo 4, linhas 60-61: “A filosofia da metodologia de trabalho de projeto no fundo é começar por aquilo que eles já sabem.” Linhas 63-64: “Normalmente é com uma atividade e depois com um registo, através de um desenho.”
		Papel do professor durante um projeto	Anexo 4, linha 82: “Tenho um papel de orientadora (...)” Linhas 83-85: “Para além disso tenho como papel agarrar o interesse deles, a curiosidade, manter o ritmo de trabalho e fazer com que eles aprendam.”
	Programa proposto pelo Ministério.	Dificuldades sentidas num projeto	Anexo 4, linha 90-91: “O tempo, a gestão do tempo porque para um projeto ser bem feito demora imenso tempo.”
		Estratégias adotadas para dar resposta às dificuldades	Anexo 4: “Acho que é preferível fazer-se um projeto por ano bem feito (...)” Linhas 96-97: “e assim, eu sei que os alunos podem não sair com tudo bem sabido, mas o que ficam a saber fica muito bem sabido.”
	A MTP leva ao trabalho colaborativo entre docentes	Concorda	
		Não concorda	Anexo 4, linhas 34-35: “Não acho que seja o trabalho de projeto que provoque o trabalho colaborativo entre professores.” Linhas 35-37: “O trabalho colaborativo entre professores existe, no português, na matemática, em tudo mas, não acho que seja só por causa da metodologia de trabalho de projeto.”
	Gestão de sala de aula na MTP	Organização da sala	Anexo 4, linha 110: “Eu acho que neste aspeto há flexibilidade (...)” Linhas 110-111: “eu às vezes tenho as mesas em filas, outras vezes em “U”.” Linhas 111-112: “Quando estamos a trabalhar em projeto às vezes tenho um grupo preparado e os outros em fila ou em “U” (...)” Linhas 7-8: “o primeiro e segundo ano é muito feito em coletivo e um terceiro e quarto ano é quando o trabalho de grupo em pequenos grupos é sempre com o apoio do professor.”

		Dificuldades	Anexo 4, linha 101: “Ter todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo é praticamente impossível (...)” Linha 102-104: “no entanto a solução também é difícil que é estar um ou dois grupos a trabalhar em trabalho de projeto e os outros estarem a fazer um trabalho que não seja necessária a minha ajuda (...)”
		Facilidades	Anexo 4, linhas 105-106: “Relativamente às facilidades é as competências que desenvolve, o gosto pelo saber.”
	Visão dos pais face à MTP	Gostam do método	Anexo 4, linhas 47-48: “Há pais que gostam imenso e acham interessantíssimo porque é um trabalho feito no ativo e é através da pesquisa que acham que eles também aprendem.” Anexo 4, linhas 54-58: “Mas sem dúvida que a grande maioria valoriza este método. Aliás é na apresentação dos projetos que os pais percebem e observam que esta metodologia desenvolve competências, tais como: a apresentação, a expressão oral, a confiança, para além da aquisição de saberes.”
		Não gostam do método	Anexo 4, linhas 48-49: “Há outros pais que acham que é uma desorganização e que eles não aprendem nada.”
	Professores mais reflexivos com a MTP	Concorda	
		Não concorda	Anexo 4, linha 135: “Não acho que seja por causa do método, acho que ou se dá importância a isso ou não.” Linha 136-137: “É importante ter capacidade reflexiva, não sei se é esta metodologia que estimula o professor a ser reflexivo.”

		Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora M.V.	
		Subcategorias	Unidade de registo
Categorias de codificação	Características da MTP	Definição (o que é)	Anexo 5, linhas 5-6: “Nós no colégio temos como atividade principal, ou seja como parte introdutória do estudo do meio e a partir deste surge em espiral todas as outras disciplinas.” Linhas 13-15: “Relativamente aos temas, começa-se por se saber aquilo que as crianças sabem e a partir daí também conseguimos ter uma noção do que é que eles podem querer a vir saber.” Linhas 19-20: “vamos ao encontro daquilo que eles conseguem e são eles próprios a construir conhecimento.”
		Fases da MTP	Anexo 5, linhas 76-79: “há pontos e fases que são muito importantes de cumprir como é o caso desta primeira em que temos de ouvir o que é que as crianças já sabem sobre o assunto, depois o lançamento de questões e dúvidas (...)”
		Vantagens	Anexo 5, linhas 261-263: “A vantagem que eu vejo nisto é que quando eles vão estudar nos apontamentos que foram feitos por eles ou em turma ou depois das apresentações, faz-lhes muito mais sentido e se calhar vão estudar com mais facilidade.” Linhas 266-268: “no fundo, vai-se até onde as crianças pedem, é o facto de nos sentirmos também implicados porque se calhar eu não posso fazer só o que vem no livro de estudo do meio.”
		Eficácia do método	Anexo 5, linha 256: “Mais do que tudo, eu acho que é eficaz no envolvimento dos alunos e no seu interesse.” Linhas 257-258: “Quando realizam um projeto, eu acho que é eficaz para a aprendizagem dos alunos porque eles experimentam, eles estão a viver e a construir o seu conhecimento.”
		Modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”	Anexo 5, linhas 151-152: “foi um modelo que foi muito pensado, muito testado e com imenso apoio, ou seja, tudo aquilo que vem nos dossiês está muito fundamentado (...)” Linhas 163-164: “Eu dava-me imensa segurança se me seguisse só pelo modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”.” Linhas 110-111: “lançar dúvidas para pesquisarem em casa, no fundo despertar a curiosidade deles e não estancar só do tema que estão a trabalhar.”
	Papel do professor na MTP	Estratégias adotadas para criar dinâmicas	Anexo 5, linhas 98-99: “No fundo, criar jogos, com atividades de partilha de vivências entre eles para que se crie um grupo (...)” Linhas 106-107: “A questão das responsabilidades, deles terem várias responsabilidades tudo isto tem também implicações depois na capacidade deles trabalharem em grupo.” Linhas 250-252: “Às vezes fazemos um teatro, onde pedimos a dois ou três alunos para representarem qualquer coisa, outras vezes visualizam um filme, varia consoante os temas que trabalhamos.”
		Lançamento de um projeto	Anexo 5, linhas 132-133: “Varia muito, já tive experiências em que o lançamento de um projeto partiu de uma saída.” Linhas 136-137: “Outras vezes é lançar uma pergunta e as crianças respondem e desenham aquilo que sabe e só depois é que se vai à rua.”
		Papel do professor durante um projeto	Anexo 5, linhas 175-177: “É muito de observar, estar atenta às crianças que estão ou não envolvidas num projeto, no grupo, portanto “picá-las” e despertá-las para os temas, fornecer no caso de as crianças que não trazerem informação para que estas possam trabalhar.” Linhas 187-188: “O estar a acompanhar, o estar a exigir mais, o puxar por eles e sempre numa perspetiva não de crítica como penalização mas sim, dar técnicas para melhorar.” Linhas 198-199: “Também é importante dar tempo para eles ouvirem.”

Programa proposto pelo Ministério.	Dificuldades sentidas num projeto	Anexo 5, linhas 43-44: “Uma coisa que desmotiva muito é quando começamos a não conseguir cumprir com os prazos do trabalho de projeto.” Linhas 204-205: “alguns dados que vêm nestes dossiês do “Ensinar é Investigar”, estão desatualizados.” Linhas 213-214: “Sinto que consigo dar todos os conteúdos mas, a única diferença é que os conteúdos não estão pelo ano.”
	Estratégias adotadas para dar resposta às dificuldades	Anexo 5, linhas 217-218: “Aquilo que nós vemos que não está nos dossiês e que é importante que saibam, nós lançamos esses conteúdos e introduzimos no projeto.”
A MTP leva ao trabalho colaborativo entre docentes	Concorda	Anexo 5, linhas 94-97: “ Sim, penso que sim. Ao início acabei por responder a esta questão, o facto de trabalharmos em projeto, leva-nos a partilhar experiências e a tirar dúvidas. Tenho falado com muitas professoras sobre o que é que é essencial num trabalho de projeto e que ferramentas é que temos que dar às crianças. ”
	Não concorda	
Gestão de sala de aula na MTP	Organização da sala	Anexo 5, linhas 243-246: “é fundamental que estejam em grupo, é fundamental que tenham uma prateleira, uma mesa ou uma capa na parede com a informação, no fundo, que tenham um sítio onde eles consigam rapidamente ir buscar o material de trabalho.” Linhas 246-247: “Também é muito importantes que as dúvidas que foram lançadas no início estejam expostas e que eles consigam perceber para o que estão a trabalhar.”
	Dificuldades	Anexo 5, linhas 226-230: “a minha maior dificuldade é conseguir conciliar o português e a matemática com o projeto porque, esta motivação das crianças por vezes também nos distrai um bocadinho e às vezes eles querem saber mais e fazer mais mas, depois há conteúdos ao nível dor português e da matemática que têm de ser dados o que nem sempre encaixa com o projeto.” Linhas 233-234: “Outra das dificuldades é no nível de sistematização que é fundamental, eles estão aqui a ler, a ver, apresentam os trabalhos uns aos outros mas toda a turma tem de saber.” Linhas 235-237: “Outro aspeto é o facto de hoje em dia eles terem acesso a qualquer informação, e muitas vezes aquilo que eles trazem não se adequa à capacidade de leitura.”
	Facilidades	Anexo 5, linhas 240-241: “Das facilidades, é motivar, é ter alunos motivados, é ter alunos curiosos e ter alunos com capacidade de organização.”
Visão dos pais face à MTP	Gostam do método	Anexo 5, linhas 122-124: “Eu acho que isto esta tudo tão bem fundamentado que nunca me senti aflita ou preocupada de não estar a cumprir com isso, porque a verdade é que eu sei que no final dos quatro anos os alunos deram tudo (...)”
	Não gostam do método	
Professores mais reflexivos com a MTP	Concorda	Anexo 5, linhas 274-275: “Isto acaba por vezes por ser um bocadinho desgastante porque passa-se a vida a questionarmo-nos se eles estão a aprender ou não mas, eu acho que isto é bom.”
	Não concorda	

		Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora D.A.	
		Subcategorias	Unidade de registo
Categorias de codificação	Características da MTP	Definição (o que é)	Anexo 6, linhas 5-9: “aqui no colégio nós tentamos fazer uma metodologia construtivista sempre centrada no aluno e nos seus interesses, nas suas vontades e no seu crescimento, ou seja, no fundo nós queremos é que o aluno seja verdadeiramente o agente da sua aprendizagem e que não tenha uma atitude passiva face ao processo de aprendizagem.”
		Fases da MTP	Anexo 6, linha 83: “Portanto é ver aquilo que eles já sabem primeiro que tudo.” Linhas 88-91: “Depois numa fase seguinte, o que eu costumo fazer com eles é organizar as perguntas por temas (...)” Linhas 97-100: “Tento sempre que eles escolham o grupo pelo interesse e não pelas amizades porque acho que é importante para o desenvolvimento do interesse deles e até para a diversificação da relação social (...)” Linhas 136-137: “depois disso tem a fase da pesquisa de informação, pesquisam a informação, trazem para a sala.” Linhas 144-146: “Depois de selecionarem a informação, vão ter de sistematizá-la por palavras deles (...)”
		Vantagens	Anexo 6, linha 53: “Esta metodologia também... eu acho que incentivava bastante ao ritmo.” Linhas 451-452: “ como têm o interesse vão querer saber mais e é isto, acho que esta é a grande vantagem deste método.”
		Eficácia do método	Anexo 6, linha 442: “ Porque eles aprendem com interesse.” Linhas 445-448: “ A partir do momento em que eles têm o gosto por aprender, por pesquisar as ferramentas e saibam fazê-lo, mesmo que daqui a cinco anos não se lembrem do que aprenderam no 3º ano sobre os animais, eles sabem e têm o interesse por ir saber mais.”
		Modelo pedagógico “Ensinar é Investigar”	Anexo 6, linhas 353-355: “fala-se muito que é o modelo em espiral em que vai apanhando tudo por onde passamos e vai aumentando os conhecimentos.” Linhas 356-357: “ é muito isto do incentivar os alunos a saberem mais, a pesquisarem e dar-lhe as ferramentas (...)”
		Papel do professor na MTP	Estratégias adotadas para criar dinâmicas
	Lançamento de um projeto		Anexo 6, linha 340: “varia um bocadinho.” Linhas 74-76: “o trabalho de projeto nós começamos por lançar o tema de alguma forma e pode ser: a partir de uma história, de uma visita de estudo pode ser do interesse que vai sendo orientado (...)” Linhas 347: “convidámos pais para virem ca falar por temas (...)” Linhas 428-429: “ Eu lanço muito mais um projeto com questões para espicaçar um bocadinho o interesse. Muitas vezes tudo começa com uma visita.”
	Papel do professor durante um projeto		Anexo 6, linha 362: “É assim vai mudando um bocadinho ao longo dos anos.” Linhas 363-364: “eles ainda continuam a precisar muito que também arranje material para eles.” Linhas 371-373: “Portanto, muitas vezes ajudo-os nessa recolha e vou buscar a sítios onde sei que são mais adequados para eles, ou dou-lhes sugestões de sites e livro que possam pesquisar.” Linhas 373-374: “Depois e muito isto de os ajudar na síntese, não fazer por eles mas, pedir que me expliquem o que aprenderam (...)”

Programa proposto pelo Ministério.	Dificuldades sentidas num projeto	Anexo 6, linhas 384-386: “ É muito difícil porque esta metodologia exige tempo e eu acho que eles ganham muito só que demora tempo.”
	Estratégias adotadas para dar resposta às dificuldades	Anexo 6, linhas “ incentivar a pesquisar, a saberem mais, tentar que eles trabalhem aos pares, que se ajudem, que se resolvam, portanto é tentar que eles nas tarefas do dia-a-dia consigam crescer autonomamente, que eles se organizem, que eles se tentem “superar”.”
A MTP leva ao trabalho colaborativo entre docentes	Concorda	
	Não concorda	Anexo 6, linha 283: “ Eu acho que não, acho que não influencia” Linhas 283: 285: “ Acho que quem se identifica com o trabalho de projeto por norma quer aprender mais e quer também aprender com os outros, e, por isso, está mais predisposto a trabalhar em equipa.” Linhas 287-288: “ O que eu acho é que depende da predisposição. Acho que depende mais da identificação com os outros, e não por causa do projeto”
Gestão de sala de aula na MTP	Organização da sala	Anexo 6, linhas 420-421: “ Eles quando estão em trabalho de projeto, eu tendo a ter a sala organizada já nos grupos.”
	Dificuldades	Anexo 6, linhas 408-411: “ inicialmente a primeira vez que fiz projeto eles faziam tudo ao mesmo tempo, todos os grupos ao mesmo tempo, e faziam muito barulho, tinham muita dificuldade em se organizar porque ainda estavam muito dependentes e eu não conseguia dar resposta a todas as dúvidas.”
	Facilidades	Anexo 6, linha 459: “ eu vejo que eles têm gosto por saber mais coisas (...) ”
Visão dos pais face à MTP	Gostam do método	Anexo 6, linhas 310-311: “ Os pais no estudo do meio adoram, acham giríssimo e pronto é onde é o mais visível.” Linhas 329-331: “ Mas eu acho que os pais por norma gostam e identificam-se porque veem os filhos motivados e com vontade. ”
	Não gostam do método	Anexo 6, linhas 313-315: “ Acho que às vezes se sentem um bocadinho inseguros, os pais pedem muito o manual e por onde estudar.”
Professores mais reflexivos com a MTP	Concorda	
	Não concorda	Anexo 6, linha 461: “ Não sei, eu sempre fui muito reflexiva (...) ” Linhas 462-464: “ Eu acho que também varia de pessoa para pessoa, acho que nos obriga a sermos mais reflexivos. Eu acho que este método nos obriga a estarmos mais atualizados, a procurar e a estudarmos mais. ”

**ANEXO 9 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE QUESTÕES-TIPO  
COLOCADAS PELA PROFESSORA M.V.**

**Grelha de observações de algumas das questões tipo colocadas em contexto de sala de aula – Turma do 4º ano**

**Matemática**

**Conteúdo estudado:** Medidas de Comprimento

**Data da observação:** 27 de outubro de 2015

**Contextualização:** Foi distribuído a cada aluno uma fita.

**Questões colocadas pela professora titular:**

“ Qual é a unidade de medida desta fita que eu aqui tenho?”; “Esta fita está em metros é verdade, mas a que vocês levaram para casa tinha metros?”; “Uma vez que a vossa não tinha metros, que medidas é que a vossa régua pode conter?”; “O que é que a fita que todos os alunos que vieram ao quadro têm em comum?”; “Sabendo que todos têm 10 centímetros, quantos milímetros têm? E quantos metros têm?”; “Muito bem, todos têm “0 cm”, mas têm 1 décima parte do metro porque:

1 dm= 0,1 m, logo 1m =10 dm = 100 cm = 1000 mm .” É de salientar que no decorrer desta aula, os alunos puderam explorar a fita dada pela professora. Esta exploração foi feita livremente, medindo objetos, e pintando na fita 1 décimo do metro, 1 cm, 1 mm (todas elas com diferentes cores). Quando foram pintar 1mm da fita, a professora perguntou: “Acham que para pintarem 1 mm da fita vão ter de gastar muita ou pouca tinta?”. Neste sentido é de salientar que o ensino exploratório da matemática está também muito presente no ensino dos alunos.

**Conteúdo estudado:** Frações

**Data da observação:** 29 de outubro de 2015

**Contextualização:** Antes da realização de exercícios, questões colocadas pela professora.

**Questões colocadas pela professora titular:**

“O que é isso das frações? Quem é que me sabe dizer?”; “Mas é dividir o quê?”; “Muito bem, dividir a unidade”.

**Conteúdo estudado:** Algoritmo da divisão

**Data da observação:** 7 de dezembro de 2015

**Contextualização:** Exercícios

**Questões colocadas pela professora titular:**

“O que é que me sabem dizer sobre a divisão?”; “E como é que são as partes que se divide?”; “F.F., consegue dizer-me um sinónimo de divisão?”; “O que sabem mais sobre a divisão J.L.?”; “Quando estamos a dividir em partes o que é que estamos a fazer

também J.J.?”; “Por exemplo se eu tiver que dividir 49 alunos por 5 mesas, então que pergunta é que tenho de fazer no algoritmo?”.

### **Português**

#### **Conteúdo estudado:** Reconto

**Data da observação:** 11 de novembro de 2015

**Contextualização:** Introdução ao reconto

#### **Questões colocadas pela professora titular:**

“O que é um reconto alguém sabem? Pensem lá bem, quero ver braços no ar!”; “E quando nós quando fazemos um reconto podemos dar a nossa opinião?”; Posteriormente a M. utiliza um provérbio para falar do reconto: “Quem conta um conto acrescenta um ponto. O que é que isto quer dizer F.F.?”

### **Estudo do Meio**

#### **Conteúdo estudado:** Mona Lisa

**Data da observação:** 26 de outubro de 2015

**Contextualização:** Uma vez que estavam a rever uma obra estudada, pela curiosidade dos alunos a professora colocou algumas questões.

**Questões colocadas pela professora titular:** “Quem pintou o quadro de Mona Lisa?”; “Em que cidade se encontra este quadro?”; “E qual é o país?”; “Sabem-me dizer o nome do museu onde o podemos encontrar?”; “De que tamanho é que acham que é o quadro?”. “Alguém me sabe dizer mais coisas sobre o Leonardo Da Vinci?”; “F. sabe-me dizer se foi ele que pintou a capela Cistina?”; “Onde podemos encontrar essa capela?”; “Quem é que vive no Vaticano atualmente?”.

**Conteúdo estudado:** Apresentação de trabalhos de grupo sobre o projeto “Regiões de Portugal”

**Data da observação:** 4 novembro de 2015

**Contextualização:** Um dos grupos que apresentou respondeu a algumas questões colocadas no decorrer do trabalho pela professora.

#### **Questões colocadas pela professora titular:**

“Que castelo é esse que apresentam aí?”; “Qual é a cidade principal do Baixo Alentejo?”; “Como é que se caracteriza o Baixo Alentejo?”; “Qual é o principal cereal cultivado nessa região?”; “Em relação ao clima, o que me podem dizer sobre ele?”; “Se pudessem pintar a vossa zona (Baixo Alentejo), no mapa que vos dei, o que é que colocariam lá?”;

