

# **A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. PORQUÊ E COMO?**

Conceções teóricas e práticas de docentes

---

**SÓNIA ALEXANDRA PEPE DOS REIS**

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

maio de 2019

**VERSÃO DEFINITIVA**

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de educação

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

**A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO 1.º. CEB. PORQUÊ E  
COMO?** Conceções teóricas e práticas de docentes

Autora: Sónia Alexandra Pepe dos Reis

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Freitas

maio de 2019

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho representa o fim de um ciclo, o cumprimento de uma meta, há muito estabelecida, e é parte de um sonho que me tem acompanhado ao longo destes últimos anos: ser professora.

Foram 5 anos de muito trabalho, dedicação, sorrisos, conquistas (algumas inesperadas) e de lágrimas. Nem sempre foi fácil, mas também nunca esperei que o fosse. Ainda assim, todo o empenho, as muitas horas de sono perdidas e a azáfama do dia a dia, para poder conciliar a vida pessoal, profissional e académica, valeram a pena.

Foi um percurso de aprendizagens que me permitiu crescer, não só como profissional, mas também como pessoa. Todo esse trabalho não é fruto de um caminho que percorri sozinha. Dele fazem parte as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para este crescimento, as quais nunca me deixaram desistir e que sempre acreditaram em mim.

À minha mãe, minha melhor amiga, confidente e maior pilar, deixo um agradecimento especial por ter estado sempre presente, pelo seu otimismo, garra e pelas palavras de conforto, ao longo de todo este percurso.

À minha avó, a minha segunda mãe, agradeço por ajudar-me a realizar este sonho e por também ter estado presente, quando mais precisei. Sem ela, tudo isto seria impossível.

Ao meu namorado, meu companheiro, amigo e confidente, agradeço toda a paciência que teve comigo, por acreditar e fazer-me acreditar, pela força, pelas ajudas e por fazer parte da minha vida.

À orientadora e professora, Dra. Ana Cristina Freitas, agradeço todas as aprendizagens, ao longo da formação, mas, sobretudo, por assumir e exercer o papel de orientadora de forma incontestável, pela sua dedicação, apoio e prontidão. Este é, claramente, um trabalho nosso, realizado numa visão de partilha e de cooperação.

Agradeço também aos professores que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade, simpatia, colaboração e por todas as suas partilhas valiosas que foram um contributo imprescindível para a realização deste trabalho.

Por fim, ao ISEC, a instituição que me acolheu durante 5 anos, que procura responder adequadamente aos desafios impostos pela profissão de docente, transmitindo as ferramentas e competências necessárias para o exercício das funções desta profissão e que, por isso, é parte também do meu crescimento pessoal e profissional.

A todas estas pessoas e instituição que mencionei dedico este trabalho, porque a elas o devo e porque também lhes pertence. Obrigada por encerrarem comigo esta etapa tão importante na minha vida.

## RESUMO

Temos vindo a assistir, gradualmente, à defesa de um currículo significativo, contextualizado, funcional e mais aberto, com vista ao sucesso escolar e à formação integral. A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) parece responder a estes desafios, pois promove um ensino-aprendizagem centrado na resolução de problemas, nos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos, numa visão integrada, democrática e cooperada da aprendizagem. Todavia, a utilização da MTP no 1º. Ciclo do Ensino Básico (1º. CEB) é ainda escassa e considerada por muitos docentes como de difícil execução. O presente estudo procura salientar os contributos da MTP para o ensino e aprendizagem dos alunos do 1º. CEB e os aspetos essenciais que se colocam na utilização desta metodologia, através das perceções de professores que a utilizam na sua prática pedagógica. Adotou-se no estudo uma abordagem qualitativa e recolheram-se dados através de entrevistas semidiretivas, junto de 6 professores titulares do 1º. CEB, de escolas do ensino privado, sobre as suas experiências pedagógicas com a MTP. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados salientam o grande contributo da MTP para a aquisição de competências essenciais a uma formação integral, em particular: a promoção da autonomia; o desenvolvimento da capacidade crítica e de reflexão; e um aumento do interesse e da motivação dos alunos na sua aprendizagem. Como principais dificuldades sentidas na realização de trabalho de projeto, destacou-se: a gestão do tempo; o acompanhamento do trabalho de todos os grupos, em simultâneo; a gestão de interesses e conflitos; a escassez de recursos; e a avaliação das aprendizagens. Os resultados sugerem ainda que a baixa utilização da MTP nas escolas do 1º. CEB se deve, sobretudo, à pouca abertura e flexibilidade do currículo nacional e à falta de motivação e receptividade das escolas e professores para esta abordagem curricular. Sugere-se o alargamento deste estudo a outras escolas do país, de ensino privado e público, o envolvimento de professores com um perfil diferente e ainda das famílias dos alunos envolvidos na MTP.

**Palavras-chave:** Metodologia de Trabalho de Projeto; Integração Curricular; 1º Ciclo do Ensino Básico; Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

We have been gradually assisting in the defense of a meaningful, contextualized, functional curriculum and more open, with a view to school success and integral education. The Problem Based Learning (PBL) seems to respond to these challenges, because it promotes teaching-learning focused on solving problems, interests and learning needs of students, in an integrated, democratic and cooperative view of learning. However, the use of PBL in the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE) is still scarce and considered by many teachers as difficult to execute. The present study tries to emphasize the contributions of the PBL to the teaching and learning of the 1st. CBE and essential aspects that are put in the use of this methodology, through the perceptions of teachers who use it in their pedagogical practice. A qualitative approach was adopted in the study and data were collected through semi directives interviews with 6 professors from the 1st. CBE, from private schools, about their pedagogical experiences with PBL. Data were subjected to content analysis. The results highlight the great contribution of PBL to the acquisition of essential skills for integral training, in particular: the promotion of autonomy; the development of critical capacity and reflection; and an increase in students' interest and motivation in their learning. As main difficulties experienced in carrying out project work, it was highlighted: the management of time; monitoring the work of all groups at the same time; the management of interests and conflicts; scarcity of resources; and evaluation of learning. The results also suggest that the low utilization of PBL in schools of the 1st. CBE is, mainly, due to the lack of openness and flexibility of the national curriculum and the lack of motivation and receptivity of schools and teachers for this curricular approach. It is suggested the extension of this study to other schools in the country, private and public education, the involvement of teachers with a different profile and still the families of the students involved in the PBL.

**Key words:** Problem Based Learning; Curriculum Integration; 1st Cycle of Basic Education; Teachers of the 1st Cycle of Basic Education.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VIII
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	3
1.1. Currículo: o conceito e as suas dimensões .....	3
1.2. Organização tradicional “por disciplinas” do currículo.....	7
1.3. A Integração Curricular .....	10
1.3.1. As origens da Integração Curricular.....	10
1.3.2. O conceito e a abordagem .....	13
1.3.3. Fundamentos da Integração Curricular .....	15
1.3.4. Dimensões da Integração Curricular .....	32
1.3.5. Princípios orientadores para um currículo integrado.....	36
1.3.6. Organização do ensino-aprendizagem na Integração Curricular.....	42
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO .....	47
2.1. Definição e características gerais.....	47
2.2. Desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto: etapas essenciais ..	56
2.3. Avaliação das aprendizagens .....	59
2.3.1. Abordagem construtivista, democrática e cooperada .....	59
2.3.2. Avaliação no início, durante e no final do projeto.....	63
2.4. Vantagens, desafios e constrangimentos .....	67

2.4.1. Vantagens epistemológico-disciplinares .....	68
2.4.2. Vantagens pessoais e sociais .....	70
2.4.3. Desafios e constrangimentos para o professor .....	72
2.4.4. Desafios e constrangimentos para os alunos .....	74
CAPÍTULO 3. PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	77
3.1. Problema de investigação.....	77
3.2. Questões de estudo e objetivos .....	79
3.3. Abordagem do estudo: paradigma qualitativo .....	81
3.4. Participantes .....	83
3.4.1. Seleção dos participantes .....	83
3.4.2. O contacto com os participantes.....	85
3.5. Recolha de dados.....	85
3.5.1. Técnica, instrumento e procedimentos.....	85
3.6. Análise dos dados recolhidos.....	90
3.6.1. Análise de conteúdo .....	91
3.6.2. Fiabilidade da análise .....	93
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	95
CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	125
ANEXOS .....	131
ANEXO 1. GUIÃO DE ENTREVISTA .....	133
ANEXO 2. PROTOCOLO DA ENTREVISTA 1.....	139
ANEXO 3. PROTOCOLO DA ENTREVISTA 2.....	149
ANEXO 4. PROTOCOLO DA ENTREVISTA 3.....	167

ANEXO 5. PROTOCOLO DA ENTREVISTA 4.....	181
ANEXO 6. PROTOCOLO DA ENTREVISTA 5.....	191
ANEXO 7. PROTOCOLO DA ENTREVISTA 6.....	201
ANEXO 8. CÁLCULO DA FIABILIDADE.....	221
ANEXO 9. DICIONÁRIO DE CATEGORIAS.....	223
ANEXO 10. TABELA DE RESULTADOS.....	237

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sistema curricular (Gimeno, 1988) – adaptado de Pacheco (2001) .....	5
Figura 2. Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 1997) - adaptado de Alonso (2002) .....	36
Figura 3. Exemplo de questões e atividades – adaptado de Beane (2003) .....	43
Figura 4. Rede esquemática para a Integração Curricular (Beane, 2003) .....	44
Figura 5. Perfil geral dos professores participantes .....	84
Figura 6. Síntese do guião de entrevista .....	89
Figura 7. Lista de categorias iniciais .....	92
Figura 8. Concepções sobre a MTP - Princípios orientadores e dimensões .....	95
Figura 9. Concepções sobre a MTP - Papéis do professor e do aluno .....	96
Figura 10. Concepções sobre a MTP - Contributos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.....	98
Figura 11. Concepções sobre a MTP - Desafios e dificuldades da MTP.....	101
Figura 12. Perspetivas sobre a utilização (generalizada) da MTP no 1º. CEB e requisitos necessários .....	104
Figura 13. Implementação da MTP - Convergência com o currículo e Parceiros Educativos .....	107
Figura 14. Implementação da MTP - Planificação e organização .....	109
Figura 15. Implementação da MTP - Desenvolvimento .....	110
Figura 16. Implementação da MTP – Divulgação .....	111
Figura 17. Avaliação das aprendizagens - Concepções teóricas e práticas dos docentes .....	112

## INTRODUÇÃO

A abordagem predominante ao currículo escolar é ainda, na maioria das escolas, pautada por um caráter tecnicista e concretiza-se num documento que formaliza as aprendizagens necessárias para os alunos, organizado em áreas disciplinares, centrado em objetivos e conteúdos, visando a transmissão de um conhecimento académico ou especializado. Ainda que fortemente enraizada na cultura escolar portuguesa, e em grande parte do mundo, esta abordagem curricular tem recebido ao longo dos tempos fortes críticas devidamente registadas na literatura. Refere-se que o conhecimento é mobilizado de forma fragmentada, descontextualizado da realidade social dos alunos e que as suas experiências prévias não são reconhecidas como fonte de conhecimento válido a integrar nas aprendizagens escolares. O conhecimento mostra-se, assim, pouco funcional, muitas vezes incompreensível, promovendo a desmotivação dos alunos face à sua aprendizagem. Em resposta a estas limitações, apela-se a uma noção alternativa de currículo que envolve outra perspetiva de organização do ensino-aprendizagem, visando o sucesso escolar e a formação integral dos alunos, através de experiências de aprendizagem de interesse, contextualizadas e funcionais.

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) tem vindo a destacar-se, no seio da defesa por um currículo integrado, baseado numa visão democrática e cooperada da aprendizagem. Mais do que uma metodologia para a organização e desenvolvimento do currículo (centrado em disciplinas), a MTP compreende uma abordagem curricular que se rege pelos princípios da Integração Curricular. Visa uma aprendizagem centrada no papel ativo do aluno, na partilha do poder de decisão com os colegas e com o professor, no interesse direto pelos temas sob estudo, desenvolvidos através da realização de projetos. Os temas são fruto das necessidades e intenções de aprendizagem dos alunos e promovem também a resolução de problemas sociais. O conhecimento proveniente das disciplinas é mobilizado de forma articulada e pertinente, em função dos temas dos projetos. Para a realização destes, o conhecimento das disciplinas não é a única fonte a considerar, pois integram-se também as experiências prévias dos alunos, como fontes de conhecimento importantes para a compreensão e aprofundamento dos temas. Ao longo de todo o processo, o professor assume-se como um orientador, um guia e um mediador, apelando a uma educação democrática e partilhada do poder das decisões

em sala de aula. A cooperação a que se assiste no âmbito da MTP estende-se para além da relação professor-aluno, mas envolve o trabalho cooperativo entre vários professores, privilegia o contacto com o meio e os recursos de que dispõe e a participação das famílias dos alunos, de forma a tornar as experiências de aprendizagem mais ricas e abrangentes.

Apesar destes contributos reconhecidos pela literatura, a implementação da MTP no 1º. CEB não é significativa, prevalecendo uma abordagem tecnicista do currículo. Alguns estudos (e.g. Rola & Abrantes, 2013) sugerem a existência de constrangimentos à utilização da MTP no 1º CEB, entre os quais: a falta de motivação e adesão dos próprios professores e alunos, dificuldades ao nível da gestão de tempo e falta de recursos.

Desenha-se assim o campo de exploração e análise deste trabalho: por um lado, procurou-se realçar os contributos da MTP para o ensino e aprendizagem dos alunos do 1º. CEB; por outro, quisemos identificar aspetos essenciais que se colocam na concretização da metodologia, através das perceções de professores do 1º CEB que adotam na sua prática pedagógica.

Nos capítulos 1 e 2 apresentamos o produto do percurso efetuado na literatura, durante o qual procurámos (a) compreender os princípios teóricos que sustentam a MTP, e construir um referencial que nos habilitasse ao (b) desenho progressivo de um estudo qualitativo e (c) a uma análise fundamentada de testemunhos de professores experientes na utilização da MTP. O capítulo 3 dá conta e justifica as opções metodológicas que conduziram aos resultados apresentados no capítulo 4. Aqui, à luz do nosso quadro teórico, procurámos concretizar cada um dos objetivos do trabalho. No capítulo 5 concluímos o desafio a que nos propusemos, refletindo sobre o mesmo e respondendo à questão que norteou a elaboração deste trabalho: *quais as perspetivas teóricas e práticas dos docentes do 1º. CEB sobre a MTP, com base nas suas práticas pedagógicas?*

## **CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

### **1.1. Currículo: o conceito e as suas dimensões**

Abordar o conceito de currículo torna-se uma tarefa árdua, dada a diversidade de aceções que podem ser apontadas para a sua definição, sobretudo no que se refere ao contexto educativo, onde várias perspetivas enquadram a sua terminologia (Pacheco 2001; Pedra, 1997, citado por Caldas e Vaz, 2016). Confirmando a noção de currículo como conceito polissémico, encontra-se Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 2001) e Canavarro (2003), para quem o currículo não possui uma definição unívoca, estando dependente das práticas e das funções que lhe são atribuídas, traduzindo-se assim na divergência sobre o âmbito e natureza do mesmo. De acordo com Canavarro (2003), o currículo é, normalmente, definido como um programa, ou, noutros casos, como o conjunto de todas as experiências vividas pelos alunos, ao abrigo da escola.

Ainda segundo o autor, (Pacheco, 2001), por meio de uma analogia, a noção de currículo encontra um certo paralelismo com o conceito de futebol, isto, porque, se atendermos que falar de futebol está dependente da sociedade em questão, do contexto em que se situa e das suas práticas realizadas pelos seus intervenientes, então, o mesmo poderá afirmar-se sobre o termo currículo. Deste modo, a abordagem a esta terminologia depende da sociedade em que o mesmo se insere, no sentido em que se constitui como uma identidade da sociedade, em que nele é traduzida a herança cultural, perspetivando-se, desta forma, como uma construção social (Canavarro, 2003).

Nesta mesma aceção de currículo como construção social, surge Roldão (1999), enfatizando que a noção de currículo é apoiada em múltiplas interpretações, as quais dependem do seu conteúdo, da sua construção e desenvolvimento (Apple, 1997; Ribeiro, 1990, citado por Roldão, 1999).

Porém, quando perspetivado na relação escola-sociedade, o currículo assume-se, em qualquer circunstância, como o conjunto das aprendizagens significativas e essenciais, impostas pela sociedade, num determinado tempo e contexto, espelhando, assim, marcas do tempo e do contexto social em que se insere, manifestando-se como uma representação da cultura, a partir de todas as experiências e atividades de

aprendizagem, ao encargo da escola e encontrando-se ao serviço da comunidade (Pedra, 1997; Apple, 2006; Saviani, 2000, citado por Caldas e Vaz, 2016) .

Desta forma, as aprendizagens socialmente necessárias que estruturam o currículo variam de acordo com as mudanças que ocorrem nas necessidades sociais e económicas, bem como ao nível de valores e ideologias sociais e educativas, gerindo o currículo como uma projeção social, o qual se adequa às finalidades dos seus vários intervenientes, isto é, da escola e do sistema, integrando por isso diferentes subsistemas que se inter-relacionam e se coíbem mutuamente (Canavarro, 2003).

Na definição de currículo imperam, assim, as necessidades e funcionalidades da sociedade para a sua construção, conceituando o currículo como um produto corporizado por ideologias sociais e políticas, no qual ganham forma e são colocadas em prática, expressando a história e evolução de uma sociedade, marcando notoriamente as relações existentes entre a escola e a sociedade, interesses individuais, de grupo, bem como interesses políticos e ideológicos (Serra, 2004; Pacheco, 2001; Canavarro, 2003).

Coadjuvando com esta ideia, encontra-se Moreira (2007, citado por Caldas e Vaz, 2016) e Canavarro (2003), para quem o currículo é mais do que a apresentação de conteúdos, prontos a serem transmitidos aos alunos. Integra conhecimentos e práticas que se constroem e são selecionadas mediante exigências e dinâmicas de um determinado contexto social, político, cultural e pedagógico. É, portanto, um instrumento que emerge em *prol* das decisões e interesses dos diferentes contextos de integração (figura 1).

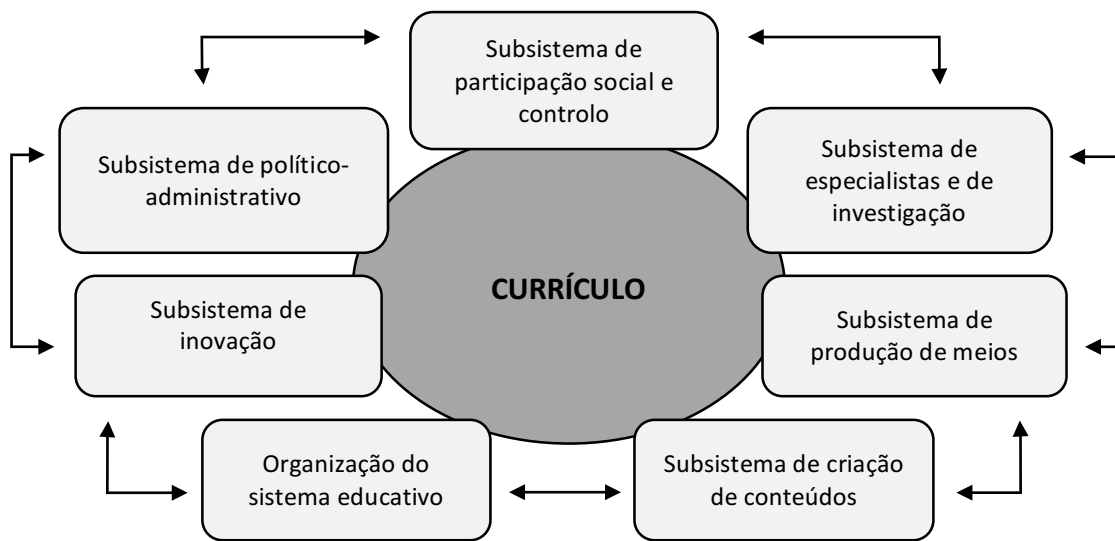


Figura 1 - Sistema curricular (Gimeno, 1988) – adaptado de Pacheco (2001)

Certo será também afirmar que, apesar de carregado de ambiguidade, o termo currículo está notoriamente assente numa noção de instrumento formal e de carácter geral, no qual se organizam e sequenciam matérias, disciplinas, temas, ou áreas de estudo consideradas fundamentais para o sistema de ensino (Ribeiro, 1990, citado por Serra, 2004), definindo-o enquanto “conjunto de lições”, ou “programas de estudo” (David, 1990, citado por Serra, 2004, p.33).

Porém, e situando-nos nas divergências conceptuais do conceito, Pacheco (2001) atenta que esta noção de currículo como documento estruturado, previamente definido em função dos conteúdos a ensinar e como plano de ação pedagógica, não se considera enquanto única aceção do termo. Na verdade, a definição de currículo integra duas perspetivas, ou aceções mais comuns: a tradição latino-europeia e a tradição anglo-saxónica. A primeira definição, proposta por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, entre outros, perspetiva o currículo no sentido de plano de estudos, ou programa que se organiza e se estrutura em objetivos, os quais expressam a antecipação de resultados, conteúdos e atividades, com base na natureza das disciplinas. O currículo é, assim, um documento formalizado, fundamentado e implementado num sistema tecnológico, tendo como suporte primordial para a sua construção os conteúdos.

Desta forma, nesta aceção do termo, falar de currículo, ou em programa são sinónimos (Connelly e Lantz, 1991; Jackson, 1992; Toobs e Tierney, 1993, citado por Pacheco, 2001). Contrapondo esta perspetiva, na tradição anglo-saxónica, o currículo é entendido como o conjunto de todas as experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, sem uma estrutura previamente definida, mas enquanto um plano que se organiza por questões previamente planificadas, valorizando saberes, crenças, valores, atitudes e experiências dos seus intervenientes, englobando não só as decisões tomadas ao nível das estruturas políticas, mas igualmente das estruturas escolares. O currículo adquire assim uma noção mais lata do que programa, abrangente e corporizado de forma mais flexível, mantendo--se aberto, passível a alterações e à introdução de novas propostas de aprendizagem. Esta noção de currículo, proposta por Bonboir (1992, citado por Pacheco, 2001, p.17), incorpora “[...] o que é ensinado, no conteúdo e na forma, os objetivos, incluindo os critérios da avaliação, a organização e estrutura dos estudos, sua duração e graduação da progressão [...]

Contudo e de acordo com Beane (2003), Alonso (2002) e Aires (2011), quando evocada a ideia de currículo, o significado que lhe atribuímos encontra-se fortemente assente na abordagem curricular por disciplinas distinta e isoladas, as quais constituem a base para a construção do currículo e orientam os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

De facto, esta forma de conceber o currículo tem-se mostrado destacada na gestão do ensino e aprendizagem, na maioria das escolas do mundo, partindo da premissa que os jovens devem ser preparados para o mundo académico das universidades, fazendo com que outras abordagens alternativas a esta visão do currículo pareçam impossíveis de ser imaginadas (Beane, 2003).

Assim, e ao atendermos à realidade educativa portuguesa, pensar na noção de currículo escolar conduz-nos, indiscutivelmente, à ideia tradicional e profundamente enraizada de um documento formal e explícito, cuja sua constituição se rege, maioritariamente, pelo conhecimento estruturado e organizado em disciplinas, através de um currículo centrado em objetivos, conteúdos e, logo, tecnicista (Serra & Galvão, 2015).

## 1.2. Organização tradicional “por disciplinas” do currículo

De acordo com Beane (2003), esta aceção de currículo manifesta um propósito, baseado na fundamentação histórica da escola e do seu papel na sociedade. Na verdade, esta abordagem curricular emergiu da necessidade das escolas prepararem os seus alunos para o ingresso no ensino superior. Desta forma, o currículo escolar era conceptualizado tendo como justificação e orientação aquele que se praticava nas universidades. Os alunos eram assim induzidos a acumular e gerir o conhecimento por disciplinas específicas e isoladas.

No entender de Oliveira (2006), a prevalência do currículo tecnicista que ainda se faz sentir, na maioria das escolas em todo o mundo, pode ser também explicada por alguns fatores que incidem na valorização desta abordagem do currículo: as famílias dos alunos parecem mostrar-se mais satisfeitas e confiantes sobre o sucesso escolar dos alunos, quando o processo de ensino-aprendizagem se rege por esta abordagem; o próprio sistema de avaliação pedagógica é ainda bastante estruturado em função desta organização curricular; e o número elevado de alunos por turma reivindica uma abordagem de ensino mais expositiva e diretiva.

Todavia, são várias as críticas apontadas a esta organização do currículo (Oliveira, 2006), as quais se prendem, essencialmente, pela fragmentação do conhecimento, em áreas/disciplinas, como por questões de ordem cultural, social e política, em relação às políticas educacionais que gerem os currículos escolares, bem como pelo facto das disciplinas que norteiam o currículo representarem mais um *fim* do que um *meio* para a aprendizagem e educação dos seus alunos (Beane, 2002).

Para Alonso (2002), a supremacia da função instrutiva, face à formação integral dos alunos evidencia-se num currículo centrado em disciplinas pela prioridade dada aos conhecimentos conceptuais e factuais, pondo, por um lado, de parte outro tipo de competências igualmente necessárias à formação global dos alunos, nomeadamente, as aprendizagens procedimentais e atitudinais, quer de natureza pessoal, ou social e, por outro, contribuindo para a desarticulação das aprendizagens académicas com as aprendizagens experienciais. A marginalização destes conteúdos contribui para que os alunos, na condição de sujeitos integrados no seu contexto social, sejam incapazes de dar resposta aos vários desafios pessoais e sociais com os quais se deparam,

naturalmente, uma vez que o conhecimento obtido não adquire significado e funcionalidade nos contextos necessários da sua mobilização (Beane, 2002; Oliveira, 2006), notando-se também uma “ruptura entre o *saber* e o *saber como*, etc.” (Trilla, 1995, citado por Alonso, 2002, p. 64).

Segundo Alonso (2002) e Oliveira (2006), esta falta de relevância das aprendizagens é apontada como um dos principais problemas da educação escolar, contribuindo para um currículo sem “sentido de finalidade” e com uma hierarquia de conhecimentos, que se evidencia pelas áreas designadas de “académicas”, em detrimento de outras competências essenciais para a formação integral dos alunos.

Uma das principais disfunções do nosso sistema educativo caracteriza-se, precisamente, pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada tanto *intra* como *interníveis*, a qual é reforçada pelo modelo organizacional e cultural da escola e pela formação de professores para a especialização, que condicionam definitivamente as práticas nos processos de ensino-aprendizagem (Alonso, 2002, p.63).

Notavelmente, o currículo organizado por uma lógica disciplinar manifesta uma total desintegração com o meio social que serve, não criando ainda espaço para conceções prévias dos alunos e para o tratamento de questões e problemas específicos dos meios sociocultural e ambiental, produzindo apenas intenções políticas, desfavorecendo a ligação ao meio e às questões do quotidiano dos alunos (Santomé, 1998; Rodrigues, 2009) tornando o conhecimento incompreensível e conseqüentemente desmotivante para estes (Oliveira, 2006).

Sem o foco das aprendizagens dos alunos em temas e problemas sociais atuais, dificilmente pode conceber-se um currículo tradutor da sociedade que o produz e conseqüentemente este não será capaz de formar e preparar os alunos para a vida, para as exigências e necessidades desta (Morin, 1994, citado por Alonso, 2002),

O currículo orientado por disciplinas dificulta ainda o diálogo entre a escola e o meio que a envolve, pois se este é um currículo que coloca de parte as aprendizagens de cariz social, a relação escola-meio é claramente quebrada, não apenas por esta razão, mas também pela fraca rentabilização dos recursos educativos, disponíveis no meio social

envolvente e que, de certo modo, se faz sentir pela “inflexibilidade organizativa” que serve de obstáculo à realização de outro tipo de atividades que vão além de um trabalho meramente orientado pela utilização de manuais escolares (Gimeno, 1995, citado por Alonso, 2002), como por exemplo: a realização de visitas de estudo; projetos; oficinas e *ateliers*; seminários, entre outros que possibilitam a fortalecem a intercomunicação entre a escola e o meio (Alonso, 2002).

Como consequência deste predomínio de conhecimentos fragmentados e da descontextualização e funcionalidade das aprendizagens à vida em sociedade e com ligação ao quotidiano dos alunos, a falta de interesse e motivação destes é também uma das grandes críticas apontadas para um currículo claramente marcado por um modelo pedagógico centrado no professor, como único detentor do conhecimento e o único a controlar o processo (Oliveira, 2006).

Por tudo isto, é imprescindível que se tome consciência de todas estas limitações – sobretudo nos primeiros anos de escolaridade – para ser possível encarar o ensino como um “ciclo globalizante”, no sentido de tornar os alunos capazes de “adquirirem uma visão global da realidade [...], através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado [...]” pois uma formação integral estará dependente de um currículo integrado, capaz de suscitar o interesse e preocupação dos alunos pelo seu quotidiano e pelos problemas que nele se vivem (Alonso, 2002, p.66).

Também para Gimeno (2001, citado por Alonso, 2001) é imprescindível repensar no papel da escola, face às suas propostas de aprendizagem, as quais devem colmatar a separação da escola das dinâmicas e das exigências do meio envolvente, devendo para isso contextualizar as suas práticas educativas à realidade social, fomentando uma aprendizagem mais “substanciada”.

É preciso conceber-se um currículo mais próximo das verdadeiras exigências e necessidades da sociedade atual, na intenção de preparar os alunos para os diversos contextos, como intervenientes conscientes e promotores da melhoria da vida em sociedade, devendo a escola repensar as suas funções. Como tal, torna-se necessário:

“[...] mudar os *ambientes de aprendizagem*, promovendo, nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da *autoformação*, da *reflexividade*, da *comunicação* e da *resolução de problemas* e ainda da *capacidade de trabalhar em equipa*, todas elas necessárias para *aprender a aprender e aprender a continuar aprendendo*.” (Gimeno, 2001, citado por Alonso, 2001, p. 148)

### **1.3. A Integração Curricular**

#### **1.3.1. As origens da Integração Curricular**

Na tentativa de superar as limitações do currículo orientado por disciplinas, várias mudanças no campo curricular foram surgindo, trazendo consigo diversas e inovadoras propostas pedagógicas, as quais introduziram novos conceitos e termos dominantes na atualidade, tais como: “ensino por tópicos”; “centro de interesses”; “interdisciplinaridade”; ou “metodologia de projeto”, os quais se intitulam enquanto conceitos estruturantes da Integração Curricular (Aires, 2011; Alonso 2002).

Beane (2003) e Santomé (1998) destacam o séc. XX como uma época de profundas alterações no papel da escola, na sua organização do ensino-aprendizagem, face às necessidades impostas pelos sistemas políticos e educacional e pela sociedade, as quais viriam a ser expressas e formalizadas no currículo.

Neste sentido, a preocupação em corporizar um currículo em defesa dos princípios de formação integral dos alunos e atender às suas necessidades e interesses concretizaram-se na educação progressista de Dewey, a que se seguiu o movimento educativo intitulado como “Educação Nova”, ou “Escola Nova”, que reforçou os princípios anteriores (Roldão, s.d),.

Assim, o currículo que antes formalizava as decisões e intenções de natureza formativa, passou a defender a qualidade do ensino e importância da existência de uma pedagogia que defendesse a qualidade das experiências educativas proporcionadas aos alunos. Tal mudança concretizou-se por um currículo de aprendizagens ativas, com a participação democrática dos alunos e do professor na sua conceção (Roldão, s.d).

Desta forma, os alunos passaram a ser envolvidos nas decisões tomadas no âmbito das aprendizagens a incorporar o currículo, tornando-as mais significativas por

manifestarem as suas intenções, quer de grupo, como individualmente, e pela sua correspondência direta às práticas da vida social (Roldão, s.d).

As aprendizagens a cargo da escola passaram a ser compreendidas como relevantes para preparar os alunos para a vida em sociedade. O currículo passou a ser conceptualizado de modo mais flexível, diversificado e como resposta às necessidades e experiências dos alunos, com vista ao desenvolvimento das suas competências, pela descoberta e construção do conhecimento através de processos científicos (Roldão, s.d).

Em suma, ativistas sociais, como Decroly, Dewey, Claraparède, Santomé, Kilpatrick, entre outros, enfatizavam a importância da escola na preparação dos alunos com vista a propósitos e interesses sociais mais amplos e não simplesmente pela progressão académica. O crescimento e desenvolvimento saudável dos alunos e a promoção das suas capacidades e atitudes direcionadas à vida democrática eram apontados como os principais propósitos das práticas educacionais defendidas no período da “Educação Nova” (Beane, 2003; Aires 2011).

É com base em estudos realizados por Claraparède sobre o conceito de *percepção sincrética*, no âmbito do desenvolvimento infantil, que Decroly fundamenta a noção de centros de interesse, os quais viriam a torna-se umas das principais características da teorização da integração curricular (Santomé, 1988). Todavia, Aires (2011) salienta que, para Decroly, os centros de interesse não são necessariamente definidos pela criança, mas podem ser identificados e problematizados pelo adulto (Decroly, 1965, citado por Aires, 2011).

[...] os centros de interesse são o resultado desta percepção global infantil de objetos, fatos, situações, que despertam a curiosidade de meninos e meninas e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de satisfazer algumas das suas necessidades. Assim os centros de interesse são as ideias eixo ao redor das quais convergirão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo (Santomé, 1998, p. 35, citado por Aires, 2011, p.222)

Foi no final da década de 80 que o tema da Integração Curricular adquiriu maior destaque no campo curricular, porém a sua história terá tido início, segundo Beane (1997, citado por Aires, 2011), na década de 1920.

Ainda que o conceito de Integração Curricular não fosse utilizado tal como hoje o conhecemos, o mesmo terá surgido por meio de alguns trabalhos considerados precursores para a sua teorização. A título de exemplo, é apontado o trabalho desenvolvido e publicado por William Kilpatrick, em 1918: “The Project Method”, (O método de projeto) no qual emergiram os princípios básicos do que viria a ser a Integração Curricular, surgindo assim o seu conceito em 1920, claramente enraizado e tendo como filosofia a educação progressista (Beane, 1997, citado por Aires, 2011). Por sua vez, a implementação deste trabalho de Kilpatrick em Portugal apenas viria a acontecer em 1943, a partir do livro “*Modernas Tendências de Educação*”, sob autoria da pedagoga Irene Lisboa (Marques, 2016).

Apesar de muitas discussões e pesquisas que se seguiram em torno do tema nas décadas seguintes, os anos 50 viriam a modificar novamente as perspectivas da escola sobre as intenções de aprendizagem dos alunos, em função da necessidade de uma formação técnica, em resposta ao lançamento do satélite russo Sputnik, em 1957 (Aires, 2011). Por esta razão, as preocupações em torno de um currículo menos padronizado e mais aberto e flexível, com vista à formação integral dos alunos e assente nas preocupações sociais deram lugar à visão do currículo como produto, definido pela construção do conhecimento científico, pela aquisição do conhecimento conceptual, bem como por métodos de descoberta científica, emergindo, desta forma, a preocupação e a valorização do conhecimento científico e dos resultados académicos (Roldão, s.d).

O conceito de Integração Curricular tornou-se assim uma ideia praticamente inexistente, nas decisões de âmbito curricular, destacando-se um currículo de corrente tecnicista, regendo-se segundo uma lógica disciplinar (Aires, 2011).

Deste modo, a educação progressista tornou-se alvo de críticas, à luz das concepções behavioristas de Ralph Tyler, James Popham, B. Bloom e Albert Bandura, tendo como argumento, por um lado: a falta de preparação académica dos alunos provenientes das escolas sob influência progressista e, por outro, a exigência de novas competências científicas, de forma a responder às diferentes necessidades impostas pelos vários setores no mercado (Roldão, s.d).

No final da década de 80, a Integração Curricular voltou a ser alvo de discussões e a ganhar terreno nos estudos curriculares, porém com interesses diferentes daqueles que deram origem ao conceito em 1920 (Aires, 2011). Após 1980, o conceito de Integração Curricular é reduzido à ideia de estratégia alternativa de organização dos conteúdos, projetando-se apenas na correspondência entre os conteúdos e as competências, descurando-se assim a dimensão progressista associada ao conceito, isto é, assente em objetivos sociais e democráticos, que visavam uma educação democrática e uma aprendizagem globalizadora e integrada do conhecimento (Beane, 2002).

### **1.3.2. O conceito e a abordagem**

O conceito de Integração Curricular não pode ser definido meramente como uma metodologia diferenciada de trabalho (Felício & Alonso, 2016). Pelo contrário, constitui a base do currículo (Bell, 2010). Trata-se, portanto, de uma “teoria da concepção curricular”, tendo como alicerce um currículo de origem democrática e coerente, onde processos e conteúdos se articulam, mobilizando diferentes saberes, procurando a sua convergência, com vista à construção de conhecimentos de forma articulada, com relevância, significado e funcionalidade direta para os alunos (Felício & Alonso, 2016; Alonso; Sousa, 2003, citado por Felício & Alonso, 2016; Alonso, 2002; Beane, 2002; Felício, 2015).

Beane (2002) ressalta, contudo, que o conceito Integração Curricular encontra-se frequentemente associado a uma abordagem curricular multidisciplinar, onde os conteúdos das disciplinas escolares são reorganizados em torno de um tema de estudo qualquer. Todavia, na ótica de Beane (2002), este sentido que o conceito adquire, além de equivocado, torna-se redutor da sua verdadeira essência, uma vez que os termos “multidisciplinar” e “integração curricular” distinguem-se entre si na forma de conceber o currículo.

A Integração Curricular não se limita apenas à articulação do conhecimento que decorre das disciplinas. Pelo contrário, reconhece a integração de conhecimentos diversos e plurais, de diferentes fontes, assumindo ainda uma planificação democrática e participada entre professor e alunos, com vista ao conhecimento contextual (Beane,

2002, 2003). Esta aceção curricular distingue-se notoriamente da de carácter disciplinar ou academicista. Aqui, a abordagem aos conteúdos, previamente seleccionados, resulta unicamente de uma área de conhecimento e são mobilizados em estruturas fragmentadas e descontextualizadas da realidade social dos alunos, como “informações com a finalidade em si mesmos”, assumindo o currículo enquanto verdade estática (Felício & Alonso, 2016, p. 16). Contrariamente, o currículo assente numa abordagem de currículo integrado (Alonso, 2002) amplia a concepção da aprendizagem numa visão democrática da educação, assumindo-a como um processo dinâmico, fruto de intenções conjuntas, da unidade e da convergência de diferentes conhecimentos contextualizados em temas e nas suas atividades (Beane, 2003). O princípio estruturante da Integração Curricular assenta, então, num currículo que emerge em torno de questões e problemas reais, significativos e seleccionados de forma colaborativa, no sentido de “aumentar as possibilidades de integração pessoal e social” (Beane, 2002, p.30).

Para Torres Santomé (2000, citado por Ferreira, 2010), a Integração Curricular pode ser feita também a partir de uma abordagem pluridisciplinar, em que conteúdos ou temas programáticos comuns a duas ou mais disciplinas se unificam, ou de forma interdisciplinar, em que duas, ou mais disciplinas se articulam para uma visão mais global e profunda desses conhecimentos, ou temas.

Os conhecimentos que integram esta abordagem curricular vão além dos conceptuais, privilegiando-se “[...] aprendizagem de competências e atitudes essenciais [...]”, no sentido de auxiliar os alunos a lidar com a mudança e a participar de forma ativa, esclarecida e consciente, perante as exigências do seu meio social (Alonso, 2001, p.148). Além disso, nesta abordagem, não existem fronteiras rígidas entre as disciplinas do currículo, porém, Lopes e Macedo (2002, citado por Felício, 2015) salientam a importância da preservação do conhecimento proveniente das disciplinas escolares. Ainda que a Integração Curricular assuma a concorrência de diferentes saberes (Beane, 2002), não significa a inexistência da estrutura curricular por disciplinas. Os conhecimentos que destas advêm devem ser preservados, a fim de permitir a sua mobilização interdisciplinar, mas sem a sua fragmentação (Rodrigues, 2009).

Alonso (2001, citado por Felício & Alonso, 2016; Alonso, 2002) reforça esta ideia e esclarece que o currículo integrado não é sinónimo de espontaneidade e arbitragem no

processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, o currículo e, portanto, o conhecimento que decorre das suas áreas específicas não é desvalorizado, mas deve adquirir “significatividade didática”, mobilizado em contextos específicos de aprendizagem, mantendo, contudo, o rigor e a atitude científica.

A Integração Curricular não desvanece assim o currículo prescrito, mas assume uma reorganização alternativa do mesmo, alinhando os objetivos a que se propõe aos interesses dos alunos, culminando numa aprendizagem mais significativa, refletida e desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos (Alonso, 2001, citado por Felício & Alonso, 2016). Desta forma, a Integração Curricular manifesta duas grandes características: (a) a aprendizagem tem como pilar da ação os “centros organizadores”, nomeadamente, problemas, temas e tópicos; (b) o conhecimento assume diferentes fontes e é mobilizado e aplicado na exploração dos centros organizadores, dando origem a novos conhecimentos (Beane, 2003).

A perspetiva de currículo integrado assenta numa “educação de base” que, segundo Roldão (2009), é promotora de aprendizagens consideradas essenciais para o percurso educativo e formativo dos alunos, conferindo-lhes um papel ativo e com sentido de pertença à sociedade em que se inserem.

Para a autora, a Integração Curricular assenta numa abordagem transdisciplinar da aprendizagem, constituindo-se como um princípio orientador de gestão do currículo, que permite aos alunos contextualizar, relacionar e compreender melhor os saberes, promovendo, assim, aprendizagens mais significativas (Roldão, 1999).

### **1.3.3. Fundamentos da Integração Curricular**

Na defesa de uma abordagem integrada do currículo, os autores realçam sobretudo as finalidades psicopedagógicas e socioculturais.

#### *Aprendizagens globalizadoras e significativas*

A perspetiva do mundo, aquando aos olhos de uma criança, processa-se num sentido holístico e não por compartimentos, sendo que os esquemas de conhecimento que vai

processando revelam uma articulação entre si, permitindo-lhe compreender o mundo que a rodeia (Coll, 1990, citado por Alonso, 2002). Neste sentido, as experiências de aprendizagem escolar devem orientar-se segundo o princípio da integração curricular, pela articulação de conceitos e conteúdos que surgem na sequência de um tema, tópico, ou situação-problema, partindo este dos interesses e necessidades das crianças, ou pela sua relevância social, orientando o currículo centrado em assuntos, apelando a uma maior facilidade de compreensão de conteúdos e utilidade destes (Fisher, 2004; Roldão, 1999; Alonso, 2002).

Uma vez que o currículo é centrado em questões, preocupações e interesses dos seus intervenientes, à medida que se vão adquirindo respostas para essas questões de interesse pessoal e coletivo, torna-se possível aos alunos e professores construir os seus próprios significados, o que significa que o conhecimento assumido como válido amplia-se para além daquele que é definido por burocratas e académicos (Beane, 2002).

Esta centralidade do currículo em interesses e preocupações pessoais e coletivos acarta um aspeto fundamental sobre o êxito do conhecimento na Integração Curricular: o conhecimento referido como “cultura popular” deixa de ser marginalizado e revela-se tão importante, quanto aquele que é dominante no currículo. O uso democrático destas duas formas de conhecimento assume-se de igual modo, como fontes de aprendizagem suscetíveis ao “questionamento crítico” e socialmente construídas, sendo que “[...] nenhuma possui o monopólio da verdade.” (Beane, 2002, p. 70).

Segundo Felício e Alonso (2016) este tratamento interdisciplinar de fontes diversas do conhecimento contribui para que o currículo adquira novos significados, incorporando diferentes pontos de vista, uma vez que exhibe interesses, necessidades e preocupações que não se limitam apenas às disciplinas escolares, mas representam um “espetro” mais alargado da sociedade.

De facto, a “cultura popular” parece ser a eleita pela maioria das pessoas e, deste modo, confinar o conhecimento apenas àquele que é burocraticamente exigido, significaria impedir a articulação das experiências pessoais dos alunos com esse mesmo conhecimento (Beane, 2002).

Na verdade, estas duas vias integradas de conhecimento complementam-se no contexto dos projetos na Integração Curricular e são igualmente necessárias, já que rejeitar também a “cultura dominante” inibiria os alunos de terem acesso a conhecimentos e competências que dificilmente são encontrados fora da escola (Beane, 2002).

Posto isto, os alunos inseridos nesta forma de organização do conhecimento experimentam um currículo mais estimulante e um acesso mais alargado ao conhecimento (Beane, 2002).

Além disso, os conhecimentos adquiridos tornam-se, efetivamente, mais ricos, sofisticados e complexos (Beane, 2002). A complexidade e a abrangência dos projetos na Integração Curricular permitem aos alunos apropriarem-se de um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências que constituirão a base da sua aprendizagem para a vida e para o futuro da sociedade (Bell, 2010).

Esta forma mais abrangente de organização e utilização do conhecimento torna-o mais acessível e significativo para os alunos, pois a sua aplicação em contexto promove uma melhor compreensão do mesmo, já que esses contextos problemáticos da aprendizagem estão relacionados com experiências de vida dos alunos, integrando assim mais facilmente o conhecimento nos seus esquemas mentais, com vista a poderem ser recordados e mobilizados enquanto “instrumento dinâmico” nas questões e desafios do seu quotidiano, ao longo da sua vida, sempre que assim sejam necessários, permitindo que, a partir destes, sejam alcançados novos conhecimentos, melhorando, desta forma, as suas competências, enquanto sujeito (Beane, 2003).

Quando, por sua vez, o conhecimento é adquirido e organizado sob a forma de compartimentos distintos, de acordo com as suas áreas específicas de aprendizagem, dificilmente adquirem significado e sentido pessoal e a sua utilidade manifesta-se diminuta e de difícil acesso em contextos diversos da vida do aluno (Oliveira, 2006).

Estudos realizados, apontaram para uma maior taxa de sucesso da aprendizagem dos alunos envolvidos na Integração Curricular, em comparação com alunos inseridos em programas tradicionais de ensino, nomeadamente ao nível da resolução de problemas e domínio de conceitos matemáticos, assim como ao nível da área da leitura (Bell, 2010).

De acordo com Bell (2010) e Beane (2002), os alunos envolvidos na Integração Curricular conseguem adquirir uma melhor compreensão dos conceitos e realizam com sucesso testes de conhecimentos comuns das disciplinas do currículo.

#### *Diferenciação pedagógica*

Uma vez que a Integração Curricular envolve um elevado grau de complexidade, permite que se recorra a diferentes caminhos, vias, “estilos de aprendizagem”, interesses, destrezas e formas de expressão, o que, por sua vez, permite demonstrar o que os alunos são realmente capazes de realizar, contribuindo para um maior sucesso das suas aprendizagens, com vista à obtenção de resultados mais positivos (Beane, 2002). Também Rodrigues (2009) colabora com esta ideia, realçando a importância de atividades diferentes, as quais permitem uma resposta adequada e, logo, diferenciada, em função de ritmos, interesses e estratégias de aprendizagem.

#### *Promoção da responsabilidade e da autonomia*

O plano de organização de todo o processo implica que os alunos mantenham o foco nas tarefas e conseqüentemente desenvolvam a responsabilidade na aprendizagem, assim como a autonomia (Bell, 2010; Oliveira, 2006). De acordo com Bell (2010) a responsabilidade que se desenvolve está também, em parte, associada ao cumprimento dos prazos definidos para as diferentes tarefas, ao longo do processo.

Quanto à autonomia, esta evidencia-se pela proficiência que os alunos vão adquirindo e pela capacidade crescente de monitorizar o processo e tarefas (Oliveira, 2006), já que o aluno desempenha um papel ativo e construtor na sua aprendizagem (Marques, 2016).

#### *Trabalho colaborativo e socialização do conhecimento*

O envolvimento e responsabilidade no trabalho desenvolvido pelos alunos na Integração Curricular estão também relacionados com o trabalho colaborativo entre estes. De facto, a dinâmica de grupo criada no seio da Integração Curricular contribui

para uma interdependência entre todos os elementos, criando alguma pressão entre estes, no sentido de todos procurarem ficar bem vistos aos olhos dos colegas do grupo, o que, por sua vez, propicia um maior empenhamento nas tarefas, culminando com um produto final de qualidade. Esta preocupação envolvida no trabalho entre os pares é conseqüentemente uma mais-valia para o aumento da motivação dos alunos, uma vez que estes são também avaliados pelos próprios colegas e não exclusivamente pelo professor (Bell, 2010).

O trabalho colaborativo é também promotor de uma aprendizagem social que os alunos desenvolvem, a capacidade de negociação, colaboração e comunicação, a escuta ativa, uma comunicação produtiva, a resolução coletiva de problemas, o respeito pelos outros e o trabalho em equipa (Marques, 2016). Por sua vez, a capacidade de escuta ativa é também promotora de uma maior capacidade de colaboração e também da criatividade (Bell, 2010).

A demonstração do trabalho desenvolvido pelo grupo aos restantes elementos da turma é outra vantagem que se aponta à Integração Curricular, já que o conhecimento é utilizado com uma finalidade de crescente compreensão e não interpretado como exclusivo daqueles que o possuem, isto é, não é algo que os alunos adquirem para si mesmo, ou como uma acumulação de conceitos para o fim de uma unidade curricular (Beane, 2002).

#### *Desenvolvimento do pensamento crítico e de uma atitude investigativa*

Uma vez que se trata de um trabalho de investigação e de pesquisa, em que os alunos partem à descoberta de respostas e soluções para os problemas e interesses que levantam, o investimento dos alunos no processo permite-lhes que se tornem melhores pesquisadores, pensadores críticos e desenvolvam um papel ativo na resolução de problemas. Os alunos são encorajados a explorar, a investigar e a experimentar (Oliveira, 2006).

Boaler (1999, citado por Bell, 2010) aponta ainda o desenvolvimento do pensamento analítico como uma vantagem associada à Integração Curricular, além do desenvolvimento de habilidades do mundo real.

### *Aumento das relações afetivas entre professor e aluno*

Outra das vantagens apontadas para a Integração Curricular prende-se com as relações criadas entre professores e alunos. As tensões nas relações que podem ocorrer num currículo mais fragmentado são facilmente dissipadas num currículo integrado, onde as relações entre alunos e professor tornam-se mais abertas e positivas (Beane, 2002; Oliveira, 2006).

De facto, como verificámos anteriormente, o trabalho colaborativo numa ótica democrática da educação e da aprendizagem é uma marca significativa e evidente no trabalho desenvolvido no âmbito da Integração Curricular, a qual acarreta mudanças significativas nas relações entre professores e alunos, causadas, segundo Beane (2003), por vários aspetos: a) a partilha do poder na tomada de decisões; b) aprendizagens centradas nas questões e preocupações dos alunos; c) abordagem de questões, cujas respostas são desconhecidas também para o professor e aprendem em conjunto; d) os professores valorizam diferentes significados construídos pelos alunos; e) os professores defendem o direito dos alunos vivenciarem os princípios de um currículo integrado, para que possam experienciar uma educação mais democrática, centrada, contextualizada e igualmente relevante.

Assim, professor e alunos trabalham numa mesma direção, para os mesmos objetivos, através da exploração e do tratamento de algo que é de interesse comum (Beane, 2002).

Estes aspetos mostram claramente mudanças nas relações de poder na sala de aula. Os professores que se envolvem na Integração Curricular colocam-se numa posição menos “adversa” em relação aos alunos, “caminhando” ao seu lado, neste processo, enquanto um mediador e não como um dirigente do processo e dos caminhos a seguir. Desta forma, tais relações que se criam implicam um maior envolvimento dos alunos, no que respeita à gestão do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, numa tentativa de construção de “comunidade” (Beane, 2003).

Este papel atribuído ao aluno é igualmente promotor de um currículo mais estimulante, motivador, significativo e contextualizado (Portugal, 2009). Estes interesses e questões, que democraticamente se conjugam e corporizam a ideia de uma

“educação geral” partilhada, introduzem os conceitos de “significativa” e “relevante” à aprendizagem, uma vez que esta planificação participada, de forma democrática, permite a integração de experiências e esquemas mentais prévios dos alunos (Felício & Alonso, 2016).

Partir dos seus interesses, motivações e necessidades contribuirá para que cada aluno se torne um construtor dos seus conhecimentos, pela sua participação ativa em todo o processo de ensino aprendizagem (Oliveira, 2006). Desta forma, a gestão e a transmissão dos conhecimentos não caberá unicamente ao professor, mas é antes um processo partilhado, de cooperação e de co-responsabilidade (Alonso, 2002).

### *Relevância social*

Esta organização do conhecimento de forma integrada supera, assim, o sentido mais tecnicista do currículo, orientando-se segundo uma perspetiva mais construtivista e integrada da aprendizagem (Oliveira, 2006), contribuindo igualmente para que os alunos consigam adquirir uma melhor compreensão do mundo que os rodeia e de si mesmo, enquanto indivíduo e sujeito de uma sociedade, apropriando-se de uma ação crítica, refletida e adequada, mobilizando e combinando diferentes aprendizagens conceptuais, procedimentais e pessoais (Alonso, 2000, citado por Alonso 2001).

Os alunos estão igualmente mais empenhados e motivados (Oliveira, 2006), não só pela aprendizagem contextualizada, mas também pela valorização do pensamento e questionamento crítico e criativo, pela resolução de problemas, a construção de significados plurais e pela ação social envolvida nos projetos (Beane, 2002; Rodrigues, 2009).

Desta forma, estas “atividades integradoras” favorecem o papel ativo dos alunos como sujeitos participativos das dinâmicas do seu contexto social, integrado neste os conhecimentos apreendidos de forma crítica e criativa, na resolução de problemas e desafios do seu dia a dia (Felício & Alonso, 2016; Rodrigues, 2009).

Promover um ensino e uma educação significativa e funcional necessitará assim que as aprendizagens propostas revelem um sentido e uma aplicação direta na sociedade, no sentido das mesmas promoverem e contribuir para a evolução desta, ou para a

resolução dos seus problemas, sendo igualmente capaz de formar e preparar os alunos enquanto cidadãos ativos, autónomos e responsáveis (Morin, 1994; Ahier & Ross, 1995; Álvarez et al., 2000, citado por Alonso, 2002).

Também Pacheco (2001) reforça esta ideia de um currículo ao serviço da sociedade, afirmando que este deve ser a “voz” e o espelho da sociedade, isto é, a tradução das suas ambições, cultura e valores. A conceção de um currículo escolar não pode traduzir-se meramente num conjunto de intenções educativas que emergem no vazio e de forma descontextualizada de uma realidade específica, a realizada na qual se insere (Morin, 1994, citado por Alonso, 2002).

Todavia, apesar da diversidade de vantagens apontadas para a Integração Curricular, por vários autores, Beane (2002), refere que, ainda que esta seja uma abordagem curricular motivante e envolvente para alunos e professores, nem sempre é fácil, mesmo para os professores que possuem uma vasta experiência nesta forma de trabalho, uma vez que frequentemente se confrontam com desafios pedagógicos e pessoais:

#### *Diversidade e disponibilidade de recursos*

Segundo o autor, a Integração Curricular exige uma procura sistemática por parte do professor, de recursos adequados e que apoiem a exploração dos temas do currículo. Este tempo exigido e necessário na procura de recursos pertinentes acaba por se tornar um desafio para o professor, já que o conhecimento disponibilizado nos manuais escolares nem sempre é suficiente, ainda que constitua um meio mais rápido de aceder ao conhecimento. É mais fácil, do que estar constantemente à procura de recursos diversificados, fora da escola, inclusive.

#### *Predomínio do currículo tradicional*

A estrutura organizacional da maioria das escolas colabora ainda com uma perspetiva mais tradicional de organização da aprendizagem, que, por sua vez, apoia o currículo tradicional, segundo a lógica disciplinar. Como consequência, mesmo para os professores mais experientes e envolvidos na Integração Curricular, dificilmente

conseguem afastar-se desta organização que impera na maioria das escolas, já que o tempo letivo é, normalmente, distribuído pelas disciplinas do currículo.

Os recursos de apoio à prática pedagógica dos professores parecem também apoiar o currículo tradicional por disciplinas desde: recursos de apoio à avaliação das aprendizagens dos alunos, cujas apreciações organizam-se pelas áreas disciplinares, assim como também livros de notas, de tarefas e pastas escolares que se encontram estruturadas segundo compartimentos disciplinares.

Como acréscimo, estes professores são muitas vezes convidados para participarem na revisão curricular e, ou, na seleção dos manuais para as diferentes disciplinas.

Esta influência do currículo centrado em disciplinas exhibe, desta forma, uma enorme tensão nos professores que procuram mudanças, com vista a defenderem os princípios teóricos da Integração Curricular e limita muitas vezes práticas integradas, fruto de um julgamento com pouca ou nenhuma abertura por parte daqueles que honram a tradição e que, por sua vez, têm-na do seu lado, maioritariamente.

#### *Pouca recetividade dos alunos e do professor*

Na verdade, nem todos os alunos encaram a Integração Curricular como uma abordagem de ensino de grande entusiasmo e de oportunidade de expressão. Apesar desta abordagem ao currículo procurar a participação ativa dos alunos nas vivências e decisões do ensino e aprendizagem em sala de aula, nem todos os alunos estão dispostos a isso. Alguns são pouco recetivos e um tanto receosos em expor as suas ideias, muito em parte porque receiam que estas não sejam bem aceites pelo professor.

Por outro lado, podem também verificar-se alunos com pouco à-vontade para partilhar os seus interesses por questões de dificuldades em expressarem-se, ou pela sua maior timidez e dificuldades em participar nas dinâmicas de sala de aula. Por essa razão, estes alunos tendem a ser dirigidos pelas decisões tomadas ao seu redor e a democracia em sala procurada pelo professor na Integração Curricular dá lugar a um falso consentimento, por parte desses alunos.

Além disso, apesar da relação entre professor e alunos ser significativamente mais positiva na Integração Curricular, pode tornar-se também um desafio (tensão). É preciso

considerar-se que a escola não é o único contexto de vida dos alunos. Cada aluno tem as suas próprias experiências (escolares e não escolares) e condições de vida, muitas, inclusive, repletas de problemas. Todas estas dinâmicas como parte integrante da vida dos alunos, quer fora, como dentro da escola, são suscetíveis de influenciar, de forma mais ou menos intensa, a receptividade dos alunos para a Integração Curricular: nem sempre agrada a todos; muitos alunos não toleram a ambiguidade e anseiam pela certeza, pelo concreto dos testes e dos manuais escolares; outros comparam a Integração Curricular à abordagem tradicional por disciplinas e questionam-se sobre a sua legitimidade na transmissão do conhecimento e, portanto, no cumprimento do currículo; outros simplesmente não respondem a nenhuma abordagem curricular, fruto da sua desmotivação na escola.

A planificação constante, a ambiguidade e as incertezas próprias da Integração Curricular podem também tornar-se desgastantes para o professor. É preciso, antes de qualquer julgamento, entendermos que um professor é, antes de tudo, uma pessoa, cuja sua vida, responsabilidades, exigências ou desafios não coíbem apenas com a vida dentro do recinto escolar e a tudo o que a este diz respeito.

A planificação que se constrói na incerteza, continuamente e a diversidade de caminhos, estratégias e respostas que se articulam nesta abordagem ao currículo podem ser capazes de consumir a tolerância e a motivação dos professores, sobretudo porque também a vida pessoal destes professores está repleta disso mesmo.

#### *Dificuldades na planificação colaborativa*

A planificação colaborativa, apesar das suas inúmeras vantagens, constitui também um desafio, pelo elevado exercício de gestão e orientação por parte do professor, no sentido de ser capaz de orientar os alunos para um trabalho e aprendizagem com significado, procurando indiscutivelmente a democracia entre todos, de forma a ajudar os alunos na sua própria “integração”, mas mantendo a coerência entre o trabalho desenvolvido e as exigências curriculares para uma pedagogia de qualidade.

Neste sentido, esta articulação coerente entre a teoria e a prática e os interesses pessoais e coletivos com o currículo é algo exigente e que requer uma enorme capacidade de reflexão e gestão do professor.

A planificação colaborativa deve estar alicerçada em questões e preocupações dos alunos sobre si próprios e sobre o mundo e não em assuntos ou temas da moda e caprichos. É preciso que as atividades no seio da Integração Curricular tenham significado, legitimidade e envolvam conhecimentos.

Muitas vezes, os alunos, atendendo às suas próprias experiências de vida, estão ainda pouco conscientes para determinados problemas ou preocupações enfrentadas pelo mundo atual, pelo que é necessário que o professor esteja consciente para isso mesmo, devendo suscitar tais preocupações e problemas, enquanto questões sociais pertinentes para o seio da planificação.

#### *Resistência e legitimidade da Integração Curricular*

Uma vez que o currículo tradicional continua a praticar-se em larga escala no ensino, muitos dos professores que optam pela Integração Curricular nas suas práticas pedagógicas, fazem-no por iniciativa própria, podendo ser, por isso, alvos de críticas por parte daqueles que se afastam desta abordagem e se acusam como fieis ao currículo tradicional.

Estes professores que colaboram com o currículo tradicional distinguem muitas vezes as disciplinas, de acordo com a sua maior ou menor apetência e aptidão para estas. Assumem-se muitas vezes de acordo com a sua formação de base (“sou professor de Português”) ou estão demasiado ligados a determinados temas, matérias dessas disciplinas, em função de preferências pessoais (“Adoro a minha unidade sobre o corpo humano”). Para estes professores, a tarefa de integrarem as suas disciplinas ou matérias favoritas parece ser praticamente impossível e inaceitável, pois tal significaria a sua desvalorização e uma espécie de desfragmentação da hierarquia de saberes, a qual, na verdade, é “alimentada” pelos próprios professores que acreditam e insistem em rotular as disciplinas de acordo com a menor ou maior importância que acarretam para a aprendizagem dos alunos e para a sua mobilização futura.

Por outro lado, os professores que tentam envergar por abordagens diferentes da tradicional do currículo sabem que “remar contra a maré” pode tornar-se arriscado, já que a razão parece estar do lado da tradição.

Ainda assim, assiste-se igualmente à iniciativa de professores em assumir a Integração Curricular como uma abordagem possível e viável em sala de aula, porém sem que estejam verdadeiramente cientes dos fundamentos da Integração Curricular, o que conduz a uma enorme insegurança quanto aos procedimentos a adotar. Muitos acabam por fazê-lo sozinhos, sem qualquer recurso de orientação, contudo o apoio específico por meio de parcerias com outras escolas, professores experientes na Integração Curricular ou através de formações mantém-se como desejo destes professores que se arriscam nesta abordagem.

Todavia, o autor alerta para os elevados riscos que o espírito aventureiro destes professores pode suscitar para a sua profissão, sendo que lançarem-se precipitadamente poderá não ser a melhor solução.

Por outro lado, existem também professores que possuem uma opinião pouco fundamentada acerca da Integração Curricular, fruto sobretudo do receio de abandonarem a sua “área de conforto”. Desse modo, apontam a falta de proficiência dos alunos inseridos na Integração Curricular, problemas com horários, recursos e até com a sala de aula.

Segundo o autor, tais justificações, pouco plausíveis e sem qualquer fundamento de causa, recaem essencialmente na dificuldade e receio profundo destes professores em assumir uma planificação colaborativa e na redefinição do poder sobre as decisões na sala de aula. Na visão destes professores, isso seria um caminho aberto para a perda de controlo e do poder na turma.

Por todas estas razões supracitadas, é claramente notória a fragilidade pela qual os professores inseridos na Integração Curricular passam. As duras críticas a esta abordagem tornam-nos mais vulneráveis, quando a maioria dos professores se refugia entre as “paredes” que limitam as disciplinas, como se nada pudesse ir contra si. Os professores que procuram uma abordagem diferente, pelo contrário, não possuem quaisquer meios de proteção, sobretudo quando colocam em causa a viabilidade e o

monopólio da verdade das disciplinas isoladas e, por isso, todo um estatuto organizacional com voz ativa e ainda muito enraizado na cultura escolar, independentemente dos argumentos utilizados e da persuasão em relação às suas escolhas pedagógicas.

Esta resistência a que ainda se assiste no âmbito da Integração Curricular não se limita apenas às escolas, professores e burocratas defensores do currículo tradicional como o acesso ao conhecimento considerado como oficial. Na verdade, a Integração Curricular pode constituir também uma ameaça às editoras de manuais escolares, sendo que a enunciação das suas causas torna-se desnecessária ao pensarmos na relação de simbiose entre estes recursos e o ensino por disciplinas.

Por outro lado, toda esta má interpretação é ainda combinada com os meios de comunicação que insistem muitas vezes em passar uma mensagem errada sobre a Integração Curricular. Em primeiro lugar, estas más considerações alimentam-se da ideia que muitos políticos, académicos e conservadores passam sobre a necessidade urgente de preparar as sociedades atuais para os novos desafios tecnológicos e para os avanços na indústria e nos diferentes setores dos serviços. Cada vez mais, assiste-se a um exigido nível de competências em diferentes profissões, as quais só serão possíveis de alcançar através de um currículo com elevada cultura, no entender destas pessoas, em que os testes são, mais uma vez, um potencial recurso para que tais competências possam tornar-se visíveis e sejam enfatizadas. A Integração Curricular, nesta perspetiva, afasta-se dessa preparação, marginalizando essas competências necessárias e comprometendo o êxito escolar e profissional dos alunos. Para tais conservadores, a sua tese principal e o grande objetivo da escola será preparar os alunos para o ingresso na universidade.

Deste modo, no entender destes conservadores, o quadro a que se assiste sobre a Integração Curricular torna-a numa abordagem ao currículo pouco rigorosa e de fraca qualidade pedagógica, a qual se centra numa planificação em interesses dos alunos e conduzida por estes. Estes interesses que aqui se referem não remetem para os que temos vindo a apontar ao longo do trabalho, mas acentua-se na falta de rigor e em caprichos sem qualquer conteúdo, marcados por uma elevada arbitrariedade

pedagógica e falta de controlo dos alunos, descrevendo-a como um tempo de diversão para estes.

Na tentativa de colmatar estas interpretações, os professores que apoiam e implementam a Integração Curricular procuram continuamente mostrar aos pais e à comunidade de que forma as disciplinas do currículo estão presentes nos temas desenvolvidos. Além disso, revelam e mantêm registos sobre o êxito dos alunos, partilham os produtos e realizam exposições.

### *Pouca receptividade das famílias*

As críticas das quais a Integração Curricular é alvo estendem-se inclusive aos pais. Também estes parecem ter uma opinião sobre o ensino das crianças, sobretudo quando se trata dos seus filhos e quando a estes está associada uma abordagem de ensino diferente como um desvio de padrão do funcionamento normal da escola.

É certo que a Integração Curricular é também apoiada por vários pais que acreditam ser mais motivante, envolvente e que o ensino e a educação dos seus filhos não têm de passar unicamente por um ensino centrado nas disciplinas, mas sim que estas possam conjuntamente articular-se com valores e atitudes que constituem igualmente a base da aprendizagem para qualquer pessoa.

Por outro lado, existem pais, cuja sua ambição sobre a educação e o ensino dos seus filhos prende-se sobretudo com a segurança económica e com o êxito escolar, isto porque o ensino por disciplinas e tudo aquilo que o caracteriza permite cotar o desempenho dos alunos, a fim de se estabelecerem hierarquias sobre o nível de competências dos alunos, algo que, no entender destes pais, é fundamental e é fortemente ameaçado por aqueles que defendem a Integração Curricular e pelos princípios pelos quais esta se rege.

Contudo, não são apenas estes receios que motivam a resistência dos pais à Integração Curricular. Esta sua advertência é igualmente fruto das suas próprias experiências. Provavelmente, a maioria destes pais nunca teve qualquer contacto com a Integração Curricular, sendo que as suas memórias e experiências escolares remetem para o ensino tradicional. Por esta razão, muitos acreditam que as suas atuais

competências e capacidades a que hoje recorrem no seu contexto profissional devem-se, essencialmente, à forma como esses conhecimentos lhes foram transmitidos e, por isso, acreditam que essa será a forma de organização do ensino mais viável, se pretendermos alunos com elevados níveis de conhecimento. Assim, a Integração Curricular tende a despoletar uma certa resistência e tensão, a qual está intimamente ligada às experiências e à falta de conhecimento sobre esta abordagem pelos pais.

Todavia, todos estes constrangimentos associados à Integração Curricular, supracitados por Beane (2002), não são mais do que desafios à prática da Integração Curricular, fruto de algumas resistências e da conservação de um ensino tradicional por disciplinas, como o caminho garantido para o sucesso escolar dos alunos e para a sua preparação num contexto profissional futuro. Desta forma, e de acordo com o autor (Beane, 2002), a Integração Curricular nunca será um caminho fácil, enquanto tais mentalidades mais conservadoras e considerações erradas se mantiverem como o monopólio da verdade sobre o que é o ensino, a educação e aquilo que deve ser realmente esperado dos alunos no seu futuro como cidadão e profissional.

Em contrapartida, Schug e Cross (1998) vêm contrariar a ideia redutora do currículo organizado por disciplinas, para o sucesso integral da aprendizagem dos alunos, apontando por isso algumas fragilidades ou falhas da Integração Curricular:

#### *O falso sucesso da Integração Curricular e a importância das disciplinas*

De acordo com os autores, foram realizados estudos com alunos, no âmbito do currículo organizado segundo uma lógica disciplinar, os quais revelaram que a instrução direta por disciplinas bem estruturadas permite o sucesso na aprendizagem dos alunos, não diminuindo, portanto, o desempenho destes, mas sim melhorando-o.

Jardineiro e Boix-Mansilla (1994, citado por Schug & Cross, 1998), apelam a esta ideia, acreditando que os alunos provenientes de um ensino integrado não obtêm melhores resultados na aprendizagem, face àqueles que se encontram inseridos nos programas tradicionais, estruturados por disciplinas. Para estes autores, as disciplinas não podem ser entendidas como vias de ensino e aprendizagem que atuam isoladamente para um ensino fragmentado e descontextualizado. Na verdade, estas intitulam-se como

ferramentas essenciais para a aquisição de conhecimentos, competências e destrezas essenciais para a vida em sociedade.

#### *A importância das disciplinas na Integração Curricular*

De acordo com Brophy e Alleman (1991, citado por Schug & Cross, 1998) a abordagem de um currículo integrado pode tornar-se um verdadeiro desafio e constrangimento para os professores que não dominam os programas curriculares e os seus conteúdos. No entender dos autores, a efetivação da Integração Curricular só será possível se os professores conhecerem bem os programas do currículo, para que consigam compreender o modo como os conteúdos das disciplinas convergem entre si e tenham igualmente confiança no seu domínio, de forma a serem capazes de mobilizar esses conhecimentos no seio da Integração Curricular.

Também Schug e Cross (1998) não descuram um ensino integrado, pois, tal como afirmam, os contributos são vários e, efetivamente, esta é uma via para a aquisição de competências de resolução de problemas, as quais terão a sua utilidade na vida futura, em sociedade. Para os autores, a Integração Curricular não substitui o ensino especializado, por disciplinas, implicando alguma superficialidade na aprendizagem dos conteúdos e na exploração dos materiais escolares, como a seguir explicam.

#### *A Integração Curricular não prepara para o conhecimento especializado*

No entender dos autores, o ensino por disciplinas não pode ser banido e entendido como uma abordagem sem sentido e peso no processo de aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, a sua importância recai no conhecimento especializado e é esse mesmo conhecimento que é tão, ou mais, importante do que aquele que decorre da Integração Curricular, pois nos vários contextos da sociedade ele torna-se fundamental e exigido, sobretudo na vida profissional. Para os autores, a vida em sociedade não está intrinsecamente associada a questões sociais que necessitem sistematicamente de aplicações interdisciplinares. Pelo contrário, é a especialização que leva à mudança e à evolução da sociedade, pois só é possível melhorarmos e mudarmos determinadas

situações recorrendo ao conhecimento especializado, baseado em disciplinas específicas, as quais funcionam como ferramentas de atuação e mudança.

### *Superficialidade dos conteúdos na Integração Curricular*

A superficialidade com que muitas vezes os conteúdos e conhecimentos são tratados dentro de um determinado tema conduz a baixos níveis de pensamento, já que o conhecimento especializado e mais aprofundado requer tempo para a sua apropriação. Desta forma, o currículo integrado pode revelar-se mais pobre na aquisição de conteúdos e de determinadas competências específicas. Esta abordagem superficial é também fruto da própria aptidão e motivação dos professores para os conteúdos, pois muitos dos professores que se envolvem na Integração Curricular tendem a mobilizar apenas os conhecimentos das disciplinas com os quais estão mais familiarizados. Desta forma, a Integração Curricular não representa as disciplinas no seu todo, constituindo-se numa via de estreitamento do currículo e das oportunidades de aprendizagem. A Integração Curricular não é clara nas intenções de aprendizagem do currículo. Para tal, é preciso recorrer-se aos manuais escolares de cada disciplina, pois estes são um potencial recurso para o professor e para os alunos, enquanto fonte explícita do cumprimento dos programas, sendo ainda mais fácil comprová-lo perante a escola e as famílias.

A sociedade atual, famílias e escolas depositam expectativas elevadas sobre o ensino e as aprendizagens dos seus educandos. É necessário incutir um elevado número de conteúdos, competências e conceitos que, no ver destes, só é possível através de um ensino altamente estruturado por disciplinas. Desta forma, para os autores, o conhecimento especializado deve vir primeiro e só depois deverá surgir numa abordagem integrada da sua aplicação. Os conceitos e princípios inerentes a um determinado conteúdo devem ser explorados e aprofundados numa abordagem mais diretiva, por disciplinas e só depois mobilizados na Integração Curricular. É por meio desta sequência de ensino-aprendizagem e articulação entre o ensino tradicional e a Integração Curricular que esta última abordagem é capaz de ser verdadeiramente rigorosa, estruturada e refletida, com conteúdo significativo, enquanto estratégia de

mobilização do conhecimento especializado em contexto, isto é, em determinados temas.

#### *Pouco proveito de materiais escolares*

Como acréscimo ao desafio da procura de recursos pertinentes para os temas desenvolvidos na Integração Curricular, conforme refere Beane (2002), nesta abordagem ao currículo e segundo Schug e Cross (1998), tira-se pouco proveito de materiais escolares e há uma elevada exigência de outros recursos, os quais podem não ter sentido para o currículo.

### **1.3.4. Dimensões da Integração Curricular**

Quando se fala em Integração Curricular, o conceito amplifica-se em diferentes formas de integração que, de forma conjunta, constituem no seu todo o referido termo. Desta forma, autores como Beane (2003) e Alonso (2002), referem que a Integração Curricular resulta de um conjunto de dimensões inter-relacionadas, as quais constituem todos os componentes do currículo, os diferentes contextos e processos de intervenção, de forma conjugada. De acordo com Benae (2003), a abordagem efetiva-se a partir de diferentes dimensões de integração que ocorrem de forma articulada e em simultâneo: (a) a integração das experiências; (b) a integração social; (c) a integração do conhecimento. Para Alonso (2002), a integração dos professores, no sentido em que as opções de aprendizagem dos alunos resultam de um trabalho colaborativo entre estes, constitui igualmente uma dimensão da Integração Curricular.

É por meio destas várias dimensões que o currículo integrado se concretiza e dá lugar a um ensino e aprendizagem orientado por centros organizadores, como temas que partem de problemas, questões e interesses pessoais e coletivos, relacionados com o mundo real dos alunos, cuja planificação decorre de uma governação democrática entre professor e alunos. O conhecimento é desenvolvido a partir da exploração dos centros organizadores e incluem não só os conhecimentos académicos, como também são integradas as experiências e vivências pessoais que tenham significado para os alunos, permitindo a verdadeira aplicação do conhecimento. A aplicação dos conhecimentos em contexto permite que os mesmos sejam mais facilmente compreendidos e adquiram

significado e funcionalidade, promovendo conhecimentos importantes que não se reduzem apenas às intenções das elites, mas que se estendem aos interesses dos alunos, enquanto elementos da sociedade. Além disso, a ênfase nos projetos e atividades que decorrem desta concepção promove uma formação de valores para um bem comum e permite aos alunos experienciarem situações de vida democrática para a resolução de problemas. Neste sentido, esta concepção do currículo compreende-o enquanto uma concepção de integração e não como um instrumento que se limita a uma reorganização disciplinar em alternativa à aceção mais comum e tradicional do currículo escolar (Beane, 2003).

#### *a) Integração das experiências*

Integrar experiências diz respeito à integração das vivências pessoais e sociais dos alunos em novos esquemas de significação (Aires, 2011; Beane, 2003). Considerar tais experiências na construção de novos conhecimentos significa valorizar ideias prévias que os alunos trazem consigo, nos seus esquemas de significação, permitindo que os mesmos possam evoluir (Aires, 2011).

De acordo com Beane (2003), vários autores acreditam que o acesso ao conhecimento é facilitado quando neste se integram experiências prévias dos sujeitos, permitindo assim que o conhecimento gerado seja mais facilmente compreendido e recordado, pelo significado e relevância que adquire, contextualizado e “enraizado num conhecimento cultural” (Iran-Nejad, A., McKeachie, W., & Berliner, D. (1990). *Op. Cit.*, p. 511, citado por Beane, 2003, p.95). Dewey (1938, p. 48, citado por Beane, 2003, p. 95) reforça esta ideia, afirmando que o conhecimento escolar, quando adquirido de forma descontextualizada e sem que sejam incluídas as experiências prévias dos alunos, constitui uma compilação de informações sem sentido e sem qualquer funcionalidade.

#### *b) Integração do conhecimento*

O conhecimento não pode reduzir-se meramente às aprendizagens formuladas pelos órgãos centrais, mas deve igualmente dar espaço e voz àquele que decorre dos interesses dos alunos e os quais emergem num currículo centrado em problemas e

questões de interesse pessoal e coletivo, onde são produzidos novos conhecimentos com significado e relevância para os alunos (Aires, 2011). Para Beane (2003), a utilização e compreensão do conhecimento deve ser feita de forma contextualizada, mobilizando-o e aplicando-o na exploração de questões e problemas e não de forma fragmentada em compartimentos diferenciados, os quais se projetam nas áreas disciplinares do currículo.

A integração de diferentes naturezas do conhecimento implica, por sua vez, dois tipos de movimento:

1. *Articulação lateral*: implica a integração das vivências e experiências prévias dos alunos, articulando-as com o conhecimento proveniente das áreas disciplinares, numa perspectiva interdisciplinar da aprendizagem, para que os novos conhecimentos sejam apreendidos de forma significativa e com utilidade prática, na vida dos alunos, dentro e fora da escola, ampliando as suas capacidades cognitivas (Alonso, 2004, citado por Felício & Alonso, 2016).

2. *Articulação vertical e horizontal*: aponta para uma “[...] perspectiva de transversalidade e continuidade curricular [...]” (Felício & Alonso, 2016, p. 21), na medida em que os conteúdos das disciplinas se articulam entre si e se organizem segundo uma abordagem globalizadora da aprendizagem. Por outro lado, este *continuum* defende a continuidade entre os diferentes ciclos de estudo, isto é, sem que as transições impliquem a desarticulação das aprendizagens. Pelo contrário, este processo de continuidade deve atenuar fronteiras rígidas entre os vários ciclos, constituindo um aprofundamento e uma complexidade crescente das aprendizagens (Felício & Alonso, 2016; Alonso et al., 2011, citado por Felício & Alonso, 2016).

Trata-se, portanto, segundo Felício e Alonso (2016), de uma “conceção alargada do currículo”. Todavia, quando nos referimos ao termo “alargada” será incorreto entendê-lo como uma adição de conteúdos. Pelo contrário, alargar a conceção do currículo significa ampliar ainda mais a experiência, relacionando os conteúdos às questões e interesses pessoais e coletivos, no sentido destes serem mais facilmente apreendidos e compreendidos (Alonso e Silva, 2005, citado por Alonso e Felício, 2016, Gimeno, 2001, citado por Alonso, 2001), de forma a que os alunos possam aumentar as suas competências pessoais e sociais, garantindo que estas aprendizagens sejam

interpretadas como ferramentas úteis de resolução para os desafios do seu dia a dia, permitindo-lhes “[...] compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas [...]” (Alonso, 1994a, p.4, citado por Alonso, 2001, p.147, Felício & Alonso, 2016).

### *c) Integração social democrática*

A integração social democrática é entendida como uma experiência democrática (Beane, 2003), a qual visa uma “educação geral” que se projeta para além da educação baseada num conjunto de disciplinas e que diz respeito a uma educação que integre a apropriação de valores com vista a um bem comum de uma sociedade democrática (Aires, 2011). De acordo com Beane (2003), a dimensão da Integração Curricular corporiza-se numa “educação geral” que o currículo escolar reserva nas suas finalidades para os processos formativos dos alunos. Dá corpo a um currículo que é construído em torno de questões pessoais e coletivas e problemas reais da sociedade dos sujeitos e cuja planificação decorre da colaboração entre professores e alunos, comprometendo-se ainda com a integração do conhecimento (Beane, 2003).

Para Moreira (2000, citado por Felício & Alonso, 2016), nesta conceção do currículo, professores e alunos assumem-se enquanto sujeitos protagonistas e decisores da gestão das aprendizagens a integrar o currículo, num processo democrático de tomada de decisões. A posição do aluno enquanto sujeito ativo nas decisões, de forma partilhada com professores, numa perspetiva colaborativa, propõe a ideia de um currículo democrático, de decisões participadas e que se preocupa em ir ao encontro dos interesses e questões pessoais e coletivas, em paralelo com os problemas que marcam as dinâmicas e complexidade da sociedade (Felício & Alonso, 2016; Beane, 2003). Esta gestão alternativa ao currículo tradicional, preconizado na democracia em sala de aula, cria situações de integração social. A integração de problemas sociais no currículo revela igualmente que, para a sua exploração e resolução, torna-se necessário o trabalho colaborativo, assim como a integração de conhecimentos diversos é encarada como estratégia de resolução inteligente, a partir do seu uso democrático (Beane, 2003).

O aluno é então compreendido enquanto um sujeito “ativo” e “inteiro”, desempenhando um papel de “co-contrutor” e “reconstrutor” do conhecimento e da experiência. O prefixo “co-” preconiza a ideia de que o conhecimento é construído de forma colaborativa entre professor e todos os alunos. O seu papel reconstrutor investe na ideia de que alunos e professor desempenham um papel de investigadores e sujeitos reflexivos que, no âmbito do currículo, procuram adequar as orientações curriculares aos interesses pessoais e coletivos e problemas sociais daquele contexto (Alonso, 2001, citado por Felício & Alonso, 2016), de forma a dar sentido pessoal e coletivo ao conhecimento, pois tal como afirma Rogiers (2006, citado por Felício & Alonso, 2016, p.24), o aluno é entendido como “[...] pessoa repleta de capacidades que devem ser exploradas e desenvolvidas [...]”.

Alonso (2002) sintetiza a Integração Curricular em seis dimensões e que podem ser representadas pelo seguinte esquema:



Figura 2 - Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 1997) - adaptado de Alonso (2002)

### 1.3.5. Princípios orientadores para um currículo integrado

Por sua vez, para que tal concepção possa concretizar-se, não basta apenas pensar nas diferentes dimensões de integração, é necessário também, e de acordo com Alonso (2002), levar a cabo um conjunto de “princípios de procedimento” que visam a concretização da Integração Curricular na sua íntegra, isto é, nas suas diferentes dimensões. Neste sentido, a autora sugere cinco princípios fundamentais: a)

flexibilidade; b) coerência teórica-prática; c) trabalho colaborativo; d) abertura e contextualização; e) princípios.

#### *a) Flexibilidade*

Um desenho aberto e progressivo que, a partir de uma ideia, ou plano inicial, permite que ocorram mudanças ao longo do processo através da introdução de novas propostas de atividades, fruto de uma investigação, experimentação e avaliação permanente e refletida, visa enriquecer o processo e torná-lo adequado e concretizável, através de um diálogo democrático e constante entre os seus intervenientes, ajustando o processo às suas necessidades, contudo, tendo em mente a articulação dos princípios, da realidade e do desejável com o possível (Alonso, 2002).

Roldão (1999), salienta, porém, que a flexibilização assumida pelo currículo pode carecer de uma orientação que espelhe intenções de aprendizagem. Segundo a autora, este princípio de gestão curricular só é possível a partir de um quadro referencial que expresse de forma bastante clara objetivos de aprendizagem de natureza pessoal e socialmente necessários.

#### *b) Coerência teoria-prática*

Implica uma coerência entre princípios e as decisões tomadas, ao nível dos processos e metodologias adotadas (Alonso, 2002).

#### *c) Trabalho colaborativo*

Ainda que os alunos não sejam normalmente assumidos enquanto decisores e sujeitos ativos num currículo orientado por disciplinas, na Integração Curricular esta democracia torna-se possível, através de processos de negociação entre professor e alunos, assim como o contexto natural, social e cultural (Alonso; Sousa, *et al.*, 2013, citado por Felício & Alonso, 2016). Este princípio requer que as decisões tomadas coincidam com uma planificação construída de forma partilhada entre os vários intervenientes (professores, alunos e outros parceiros). As decisões tomadas, quer ao

nível dos processos organizativos, da construção dos conhecimentos, bem como das metodologias adotadas, são o resultado da negociação participada e democrática entre os seus intervenientes (Alonso, 2002).

Na mesma linha de pensamento, encontra-se Beane (2002) para quem o envolvimento direto dos alunos na planificação considera-se fundamental para a vida democrática em sala de aula. De facto, os alunos podem ser envolvidos na elaboração do currículo, identificando questões e preocupações pessoais e sobre o mundo, as quais são posteriormente organizadas em temas ou, no sentido inverso, selecionar temas e, a partir destes, identificar questões e atividades a desenvolver para a sua exploração (Beane, 2002). Para o autor, os professores que se envolvem nesta conceção curricular, incluem os seus alunos na planificação a partir de duas questões centrais: “Que questões ou preocupações tens acerca de ti próprio?” e “Que questões ou preocupações possuis acerca do mundo?” (Beane, 2002). Neste sentido, a democracia experienciada entre professor e alunos é responsável pela “centralidade do currículo”, já que a sua construção corresponde exclusivamente a questões e preocupações dos segundos.

Assim, supera-se a ideia de um currículo que se ocupa de um “conjunto de decisões técnicas” e focam-se necessidades reais de aprendizagem, com vista a uma formação relevante e significativa, a qual é estruturada através de critérios intencionais e partilhados, segundo um processo sistemático de reflexão e ação, à luz das intenções de aprendizagem exigidas pelas elites (Félicio & Alonso, 2016). Por sua vez, esta centralidade do currículo implica três aspetos na conceção curricular: a) os conhecimentos e as atividades são contextualizadas à própria experiência prévia dos alunos; b) os alunos têm a oportunidade de organizar o conhecimento e a experiência; c) articulam-se questões e preocupações pessoais com as de grupo e preocupações pessoais com as do mundo, num sentido mais alargado, possibilitando aos alunos vivenciarem, efetivamente, uma educação democrática, pela integração de interesses pessoais e sociais (Beane, 2002).

A planificação partilhada assume para Beane (2002) um sentido de *comunidade*, uma vez que professor e alunos encontram-se mutuamente envolvidos no tratamento de questões e preocupações comuns. Não se trata de atender a interesses individuais, mas

– e ainda que exista espaço suficiente para estes – procura sobretudo integrá-los de forma consensual e democrática em interesses coletivos, visando assim uma preocupação coletiva, de interesse comum, baseando-se numa “educação individualista geral e não especializada” (Beane, 2002, p.72). A noção de *comunidade* criada nos laços da Integração Curricular e especificamente no seio de uma sala de aula democrática, não se restringe unicamente às questões da planificação, mas também à própria gestão da sala de aula. Os alunos têm também uma palavra a dizer acerca dos aspetos do currículo, dos critérios de avaliação das suas aprendizagens e processos inerentes e sobre a resolução de conflitos entre os pares, recorrendo a regras previamente estabelecidas em conjunto, no início do ano (Beane, 2002).

Outro aspeto igualmente relevante desta *comunidade* que se gera, diz respeito à valorização e preocupação dos professores em incorporar nas experiências vividas em sala de aula todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam problemas de comportamento e necessidades educativas especiais e respetivos professores, uma vez que o currículo integrado oferece espaço para ideias diversas e possibilita caminhos diferentes para a aprendizagem (Beane, 2002). Porém, o trabalho colaborativo não articula somente as decisões que se tomam entre a díade professor-alunos, mas estende-se de igual forma e necessariamente às relações entre professores, fomentando uma cultura colaborativa entre eles (Roldão, 2009). A relação colaborativa entre professores evidencia-se através de um trabalho conjunto, onde as decisões democraticamente levadas a cabo permitem uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, por meio de uma atitude reflexiva e partilhada das práticas adotadas, servindo ainda como um contributo para um desenvolvimento profissional em ascensão progressiva, contrariando o isolamento e o individualismo que marcam as práticas dos professores (Felício & Alonso, 2016).

Em suma, o currículo intitula-se enquanto instrumento ao serviço do ensino-aprendizagem, como resultado de um processo de comunicação e negociação, numa “perspetiva de gestão colegial”, procurando uma intervenção pedagógica mais próxima dos alunos, numa ótica de contextualização e aumento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Felício & Alonso, 2016, p. 27)

#### d) *Abertura e contextualização*

A integração curricular corporiza a ideia de um currículo que se concebe por meio da articulação da aprendizagem escolar com aquela que provem do cotidiano dos alunos (Alonso, 2002). Trata-se de uma concepção de currículo que identifica a necessidade de existir uma estreita vinculação entre o este e as experiências de aprendizagem com o meio social dos alunos, com as suas questões, interesses de aprendizagem, situações reais e problemáticas, bem como com a cultura do próprio meio que a escola serve (Félicio, 2015). Para que tal aconteça, o currículo é enraizado no meio envolvente em dois sentidos: o primeiro implica a abertura da escola à comunidade (família, outras escolas, instituições diversas, parceiros sociais, etc.), revertendo a favor da melhoria da qualidade das intervenções educativas da escola, uma vez que estes recursos da comunidade são uma alternativa aos manuais escolares, como são igualmente propícios ao “[...] enriquecimento cultural do território educativo envolvente [...]” (Alonso, 2002, p.71).

De acordo com Beane (2002), os professores que se envolvem na Integração Curricular procuram sistematicamente uma diversidade acrescida de recursos que proporcionem conhecimentos, novos significados e funcionem como um complemento essencial na exploração dos centros organizadores da aprendizagem, enriquecendo, desta forma, o conhecimento adquirido. Além disso, os professores procuram igualmente o envolvimento dos pais e de outros parceiros que tenham significado na vida dos alunos, não só como potenciais recursos para o projeto, pelo seu envolvimento em temas sociais e enquanto intervenientes colaboradores nas decisões da aprendizagem dos alunos. A comunidade é, assim, entendida como “[...] um espaço para o estudo, para a realização de projectos e de acção social no currículo.”, fomentando relações bi-direcionais (Beane, 2003, p. 108).

Por outro lado, esta contextualização do currículo no meio reconhece que a sua construção resulta dos interesses de aprendizagem dos alunos, através de questões e preocupações sobre si próprios e sobre o mundo em geral, como ponto de partida para a aprendizagem, designadas por “atividades integradoras”, as quais evocam o conhecimento das disciplinas necessário para a sua exploração. Desta forma, as atividades integradoras são:

[...] estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente (Alonso, 2001, p. 13, citado por Felício & Alonso, 2016).

Trata-se, segundo Alonso (2002), de um *ciclo* sistemático e progressivo para a aprendizagem significativa, partindo da realidade, para reconstruir e construir conhecimentos e voltar de novo à realidade. Neste sentido, a escola assume a sua identidade social, dando sentido aos percursos formativos e às experiências educativas, que adquirem um significado imediato no quotidiano e na realidade social dos alunos (Felício, 2015).

O papel social assumido pelas escolas que adotam um currículo integrado distancia-as daquelas, cujo seu papel passa unicamente por interpretar a aprendizagem como uma acumulação de conhecimentos e capacidades, enquanto uma espécie de “capital” que deve ser preservado, de forma a poder ser mobilizado em situações de testes e exames (Beane, 2003).

O reconhecimento da escola como instituição em permanente relação com o meio envolvente e com outros parceiros educativos reforça a ideia de que a mesma não pode ser assumida como única identidade social de aprendizagem e de educação dos seus alunos. Pelo contrário, atendendo à realidade do contexto social atual, torna-se imprescindível a complementaridade de diferentes contextos e experiências de aprendizagem, inter-relacionando as intervenções educativas da escola com as potencialidades dos recursos formativos desses mesmos contextos (Felício, 2012, Sacristán, 2008, citado por Felício & Alonso, 2016), favorecendo a existência de “[...] contextos socioeducativos e pedagógicos estimulantes e integrados, que se constituam como territórios de vida e de aprendizagem, de cuidado e educação, de construção de subjetividade e identidades, de socialização e emancipação`[...]” (Alonso, 2007, p. 335, citado por Felício & Alonso, 2016, p.27)

#### *e) Princípios*

O currículo integrado não corresponde a um desenho curricular sustentado no vazio. Pelo contrário, as opções e decisões tomadas conservam *princípios e finalidades* que salvaguardam a coerência e o sentido das práticas adotadas, sendo o currículo um referencial dotado de uma reflexão constante sobre a ação e a mudança (Alonso, 2002).

Assumir tais princípios numa visão de currículo integrado é claramente uma via basilar para a interpretação da escola como um espaço que privilegia uma gestão do currículo de forma diferenciada e contextualizada (Roldão, 1999) e atenta a um currículo significativo, aproximando as decisões curriculares às diversas realidades vividas no contexto social e à “cultura experiencial” dos alunos, possibilitando uma melhoria da qualidade das experiências educativas (Alonso, 2002).

#### **1.3.6. Organização do ensino-aprendizagem na Integração Curricular**

É no contexto de sala de aula, na relação pedagógica entre professor e alunos, que operam as decisões desta gestão do currículo contextualizada e diferenciada.

Uma vez que a democracia em sala de aula, a centralidade, contextualização do currículo e o trabalho colaborativo são aspetos marcantes da Integração Curricular (Beane, 2002; Felício, 2015; Felício & Alonso, 2016; Alonso, 2002), o início do processo centra-se nos interesses e necessidades dos alunos. (Bell, 2010). Trata-se, no fundo, de uma investigação, na qual os alunos realizam as suas pesquisas, em torno de um tema do seu interesse, empenhando-se e organizando as suas pesquisas, resolvendo problemas do mundo real, através da planificação da sua aprendizagem, em que definem e implementam uma diversidade de estratégias de aprendizagem e são guiados pelo professor, o qual, durante todo o projeto, supervisiona e medeia as fases que o mesmo envolve, orientando os alunos nas suas escolhas, antes de embarcarem numa direção (Bell, 2010).

Cada uma das fases deve ser realizada e finalizada em tempo hábil e todo o processo deve ser minuciosa e cuidadosamente pensado, com vista à coerência entre todas as fases e ao sucesso da aprendizagem dos alunos (Bell, 2010).

### *Identificação do centro organizador*

Para Beane (2002; 2003), o início das experiências de aprendizagem, no seio da Integração Curricular, ocorre através da colocação de duas questões ao grupo, a fim de se identificarem questões e preocupações específicas, que permitirão o arranque das experiências educativas: “Que questões e preocupações tens sobre ti próprio?” e “Que questões ou preocupações tens acerca do mundo?” (figura 3). Uma vez identificadas estas questões específicas, os alunos organizam-se em grupos, definidos por interesses comuns, trabalhando de forma cooperativa para os mesmos objetivos, a fim de se identificarem questões comuns (Beane, 2003; Bell, 2010). É então a partir destas questões que surgem os temas, ou centros de organização, identificados pelos alunos e, em alguns casos, identificados pelos próprios professores, que irão servir como ponto de partida, ou tópico central para que ocorram as experiências de aprendizagem, decorrentes de um processo democrático e consensual entre os alunos inseridos nos grupos, seguindo-se uma hierarquia, por votação, em relação à sequência de exploração de cada um deles (Beane, 2002; 2003)

<b>Exemplo de questões</b>	<b>Exemplo de atividades</b>
Quanto tempo viverei? Como é que eu serei no futuro? Terei saúde?	Recomendações desenvolvidas para a nossa cidade no ano 2020 nas áreas de transporte, educação, governo e saúde.
Atingirei os meus objetivos? Terei dinheiro suficiente para me sustentar?	Planificação de uma reunião do nosso grupo para o ano 2115.
Eliminarei os maus hábitos? De que modo o mundo se transformará? Viveremos debaixo de água ou noutra planeta? Serão descobertas curas para certas doenças?	Descobrir as previsões feitas no passado em relação aos nossos tempos; verificar se elas foram perspicazes e porque razão essas previsões perspetivam tais acontecimentos.
Que novas invenções serão encontradas?	Descobrir como é que as tecnologias populares (por exemplo computadores) foram inventados. Realizar um debate sobre os prós e os contras das novas tecnologias.

*Figura 3 - Exemplo de questões e atividades – adaptado de Beane (2003)*

### Planificação das atividades e implementação

Estando estabelecida a hierarquia dos temas, a planificação tem início com o primeiro tema selecionado, através de um *brainstorming*, com a seleção de possíveis atividades (figura 4) para dar resposta às questões formuladas em torno do tema (Beane, 2003). Segue-se a definição do procedimento que os alunos utilizarão para as suas pesquisas, a identificação dos materiais necessários para a sua concretização, bem como o produto final, o qual constituirá o meio de divulgação das descobertas feitas aos outros, sendo que esses outros incluem a restante turma, mas podem igualmente estender-se a toda a escola e famílias, entendendo o projeto como uma ilustração para as descobertas dos alunos, com a finalidade de compartilhá-lo com os demais (Bell, 2010).

Os professores envolvidos nesta abordagem curricular procuram envolver as famílias nas experiências educativas, convidando, por exemplo, a assistirem às apresentações dos alunos, observarem o decorrer dos projetos e participarem, enquanto recursos nas atividades desenvolvidas (Beane, 2002)

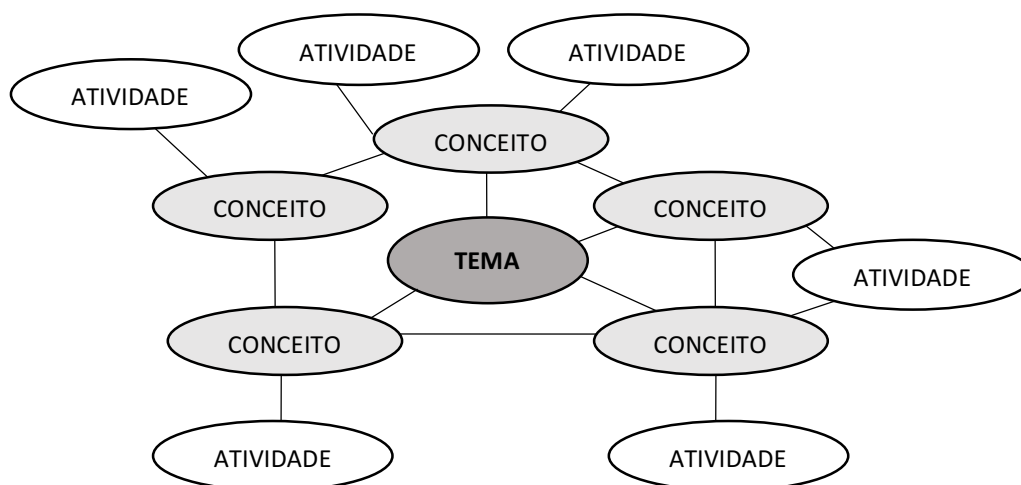


Figura 4 - Rede esquemática para a Integração Curricular (Beane, 2003)

### Organização do conhecimento

Note-se que, em algum momento, foi feita referência às áreas disciplinares, pois, conforme afirma Beane (2002), este é um passo inexistente em todo o processo, uma vez que a Integração Curricular transcende áreas de estudo e a identificação de disciplinas. Porém, tal não significa que as mesmas não estejam presentes, pelo

contrário, se as atividades forem pensadas meticulosamente, recorrerão às várias disciplinas do currículo, uma vez que são necessárias para a identificação de conceitos, explicação de factos, técnicas, entre outras (Beane, 2002; Bell, 2010). Por esse motivo, o conhecimento é evocado no seio dos temas e nas suas atividades, sempre que seja pertinente e não quando conveniente, fazendo com que as sequências de organização do conhecimento sejam efetivamente mais arbitrárias, face à organização do currículo por disciplinas (Beane, 2002).

Todavia, Beane (2002) salienta que, uma vez que o conhecimento é mobilizado de forma arbitrária, quando necessário, a Integração Curricular evoca as ideias, os conhecimentos mais importantes e significativos do interior das disciplinas, inclusive muitos daqueles que são “colocados à margem” no seu interior. Por outro lado, se no interior das disciplinas nos colocarmos numa posição mais tradicionalista da aprendizagem, estas ideias mais poderosas e significativas perdem muitas vezes a sua força e destaque nos esquemas de significação dos alunos, uma vez que se encontram na forma de conceitos abstratos. Para o autor é regra de ouro interpretar o papel do professor em torno do conhecimento como um generalista do currículo e só depois como um especialista em conteúdos (Beane, 2002). É por esta reorganização do conhecimento nos temas que o mesmo se torna mais contextualizado, desfragmentado e, por isso, menos abstrato e mais suscetível de ser assimilado e utilizado futuramente (Beane, 2003).

De acordo com Ferreira (2010), a educação escolar deve concretizar-se por meio de uma aprendizagem integrada e não de forma fragmentada e descontextualizada da vida dos alunos e do seu contexto social. Desta forma, as práticas de Integração Curricular têm vindo a conquistar o seu espaço nas escolas, por meio destes projetos pedagógicos centrados nas necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos e nas dinâmicas e problemas da sociedade.



## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

### **2.1. Definição e características gerais**

Os projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Integração Curricular constituem uma das modalidades mais clássicas desta aceção do currículo, através da Metodologia de Trabalho de Projeto (Santomé, 2000, Carvalho, Ferreira Costa & Almeida, 2007, citado por Ferreira, 2010), pelo que Pacheco (2000, p. 29, citado por Ferreira, 2010, p. 101) designa-a como uma “[...] ‘integração focalizada nos projetos de trabalho` [...]” , ou definida também por Ferreira (2010, p.101) como um “[...] espaço curricular de integração [...]”.

Desta forma, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) constitui uma abordagem de ensino-aprendizagem que tem como ponto de partida problemas concretos e pertinentes da realidade social vivida pelos alunos, ou o estudo em profundidade de um tópico, tema, ou assunto de interesse dos mesmos (Katz & Chard, 1997, citado por Serra, 2004; Mateus, 2011; Sousa & Mesquita, 2016), articulando, assim, intenções, isto é, questões levantadas pelos alunos e ações, ou seja, a realização de atividades como resposta às questões dos alunos (Sousa & Mesquita, 2016). Trata-se, portanto, de uma metodologia de investigação qualitativa que pretende estudar determinado objeto de estudo (Bell, 2010; Mateus, 2011; Oliveira, 2006), ativa e diferenciada (Grave-Resendes & Soares, 2002, citado por Ferreira, 2008), já que visa um conjunto de processos de aprendizagem em que os alunos procuram a solução, ou soluções para uma determinada situação problemática que é do seu interesse, planificando e desenvolvendo um projeto (Rola; Abrantes & Gomes, 2011; Oliveira, 2006).

Assim, a MTP implica uma aprendizagem constante que articula a prática com a teoria e os saberes escolares com os saberes sociais (Oliveira, 2006) e recai essencialmente no pensamento divergente e não tanto no pensamento convergente, uma vez que prevê diferentes processos de aprendizagem e perspectivas, numa visão pluridimensional e adaptável da mesma (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Mateus, 2011). É por esta razão que os alunos embarcam num trabalho que, segundo Bell (2010), intitula-se como uma investigação, partindo à descoberta de novos saberes

e valores, segundo um processo onde se arrisca, fruto de incertezas e ambiguidades (Beane, 2003; Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011), mas que é responsável por conduzir a uma ação envolvente e de reflexão permanente (Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011).

De acordo com Silva (1998, citado por Serra, 2004), Rangel e Gonçalves (2010), a MTP obedece a um conjunto de aspetos e características essenciais, inerentes a qualquer trabalho desta natureza, as quais revelam a sua especificidade. Como afirmam Alonso (2002) e Beane (2003) o processo é de elevado grau de complexidade e igualmente dinâmico, distanciando-se das metodologias mais tradicionais, rompendo com a cultura escolar dominante, centrada num ensino mais convergente, expositivo e diretivo (Rangel & Goançaves, 2010), associado à abordagem do currículo por disciplinas (Beane, 2002).

Procurámos no presente trabalho caracterizar a MTP de forma o mais completa possível, recorrendo a diferentes autores que revelassem diferentes dimensões ou facetas desta metodologia:

#### *Aprendizagem centrada nos alunos*

As aprendizagens no âmbito da MTP surgem do interesse próprio (Rangel & Gonçalves, 2010), isto é, centrada no aluno, nos seus interesses (Rola, Abrantes & Gomes, 2011; Sousa & Mesquita, 2016). Contudo, os interesses não requerem necessariamente que a seleção de possíveis temas, ou questões-problema partam dos mesmos, podendo igualmente partir de sugestões feitas pelo professor, ou equipas de professores (Abrantes, 2002; Sousa & Mesquita, 2016). Tal possibilidade não altera, nem desvaloriza a centralidade dos projetos das intenções de aprendizagem dos alunos, uma vez que, quando sugeridos pelos professores, os temas devem ser igualmente do interesse dos alunos – podendo ser aceites, ou não, por estes – e não do professor, salvaguardando-se o papel central do aluno nesta metodologia (Abrantes, 2002).

Além disso, as ideias que partem dos alunos apresentam um fundamento para a sua escolha e relevância na sua vida, pelo que o professor deve ser entendido como uma possível fonte de origem da seleção de um tema, questão ou problema (Abrantes, 2002).

Importa, assim, que o problema seja entendido como verdadeiro para aqueles que o colocaram, tendo, a sua resolução, significado para os envolvidos no trabalho (Rangel & Gonçalves, 2010).

#### *Aprendizagem intencional e refletida*

De acordo com Cortesão, Leite e Pacheco (2002, citado por Ferreira, 2010), a MTP assenta num processo orientado por intenções, finalidades ou objetivos que permitem dar um sentido à ação e concretizam o projeto. Assim, importa assegurar que estes objetivos sejam realizáveis, operacionais, pois o projeto não deve ser uma compilação de intenções, mas sim uma via de concretização das mesmas (Abrantes, 2002).

Contudo, como salienta Abrantes (2002), um projeto não pode ser resumido à sua finalidade ou objetivo, como também não pode ser entendido apenas como uma metodologia. Na verdade, são dois aspetos que se articulam e se influenciam mutuamente, garantindo a coerência do projeto. A sua intencionalidade reverte a favor também de uma articulação permanente entre o saber e a teoria, sem que surjam separadamente e, como tal, este é um aspeto que distingue esta abordagem de outras abordagens de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2006).

Neste sentido, o projeto deve iniciar-se com uma primeira reflexão, por parte dos envolvidos (Silva, 1998, citado por Serra, 2004), constituindo uma antevisão do processo, em grupo, (Mateus, 2011), no sentido de garantir significado à ação desenvolvida e culminar num processo intencional, com uma finalidade para a sua concretização, suportando toda a sua estrutura. Uma primeira reflexão deverá incidir no “porquê”, com o surgimento do problema, seguindo-se o “para quê”, que justificará e contextualizará o projeto, antecipando um ponto de chegada e, por fim, o “como” que explicitará uma previsão dos procedimentos a ter em conta para a resolução do problema (Silva, 1998, citado por Serra, 2004).

#### *Abordagem cooperativa, participada e partilhada*

A cooperação, participação e partilha são princípios inerentes ao trabalho de projeto, pressupondo a intervenção ativa de todos os alunos na tomada de decisões (Rangel &

Gonçalves, 2010). Implica também uma planificação do trabalho conjunta, onde se negociam consensos, se decidem as melhores estratégias (Ramos, 2008, citado por Mateus, 2011), se discutem formas de organização do trabalho, se tomam decisões quanto à recolha de materiais e informações, ao tratamento de dados, à procura de soluções para o problema inicial, assim como para a produção dos resultados finais, selecionando de forma consensual o produto que expressará as descobertas feitas pelos alunos (Rangel & Gonçalves, 2010; Ferreira, 2010). Além do envolvimento dos alunos na planificação e procedimentos sobre o trabalho a desenvolver, os mesmos participam ainda, de forma negociada com o professor, no processo de avaliação (Beane, 2002).

Desta forma, os alunos assumem um papel ativo, durante todo o processo, enquanto principais atores nas decisões tomadas (Sousa & Mesquita, 2016) e construtores do seu próprio conhecimento (Mateus, 2011; Oliveira, 2006), propondo, desta forma uma “integração social democrática” defendida por Beane (2002), como uma das dimensões da Integração Curricular.

Importa clarificar que a gestão assumida pelos alunos não implica uma submissão do poder do professor (Salva & Miranda, 1990, citado por Mateus, 2011), ou uma atitude passiva, ou ausente deste (Ferreira, 2008). Na verdade, o professor mantém um papel fundamental, ao longo de todo o processo e é entendido como um elemento do grupo (Ferreira, 2008), com formas diversificadas de poder e de orientação do trabalho (Oliveira, 2006). Segundo Ferreira (2008), Salva e Miranda (1990, citado por Mateus, 2011), na MTP, o professor constitui um orientador, um moderador e um gestor de consensos. Também para Mateus (1995, citado por Mateus, 2011), no decorrer do projeto o professor assume diferentes papéis, nomeadamente: de líder de grupo, recurso, coordenador, encenador, facilitador de contactos e tutor. É um papel que se torna crucial, no sentido de coordenar as aprendizagens dos alunos, permitindo conduzi-los a novas experiências de aprendizagem que sejam desafiantes e significativas e ao contacto com diferentes realidades (Abrantes, 2002). Deve ainda garantir que os alunos embarquem e se mantenham no percurso certo, ao longo do processo, intervindo, sempre que necessário, junto dos alunos e de forma negociada, sugerindo atividades, recursos, garantindo o produto, alertá-los, ajudá-los a ultrapassar possíveis dificuldades e dar a sua opinião, quanto ao decorrer do projeto e ao desempenho dos

alunos nas atividades. A atuação do professor é orientada pela intenção de ajudar os alunos a tomar consciência do seu desempenho (o que fizeram bem e o que ainda necessita de ser melhorado), para uma autorregulação (Ferreira, 2008; Oliveira, 2006), com vista a garantir que os alunos cheguem a uma solução, ou soluções, para o problema, realizando novas aprendizagens (Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011).

É importante, contudo, que o professor tenha consciência do seu papel e posicionamento em todo o processo, devendo, como tal, respeitar as decisões dos alunos, evitando que o projeto seja fruto das suas intenções e que os alunos realizem algo que não seja do seu interesse e vontade (Rola, Abrantes & Gomes, 2011; Ferreira, 2008). Uma posição demasiado interventiva do professor nas decisões do trabalho pode conduzir a um projeto seu ou apenas a um trabalho prático. Desta forma, não estará a limitar a liberdade e o poder de decisão dos alunos, mas sim a orientá-los para que possam exercer, pois a missão do professor nesta metodologia passa por converter os interesses de aprendizagem dos alunos em projetos, através de ações refletidas e planeadas (Abrantes, 2002).

Em certos casos, o protagonismo elevado do professor revela-se por algumas atitudes e situações que devem ser evitadas: a sobrevalorização e o perfeccionismo em relação ao produto final; agrupar os alunos de acordo com critérios de distribuição de tarefas, limitando a compreensão global do projeto, pelos alunos; ou fornecer dados e saltar etapas importantes (Abrantes, 2002). Como tal, o professor deve ser cuidadoso e atender a alguns aspetos importantes, a fim de evitar torna-se o centro das decisões do projeto:

- a) é necessário que o professor tenha em mente que a MTP se centra essencialmente no processo e não tanto no produto (Mateus, 2011);
- b) dar espaço aos alunos, tanto nas suas decisões como no decorrer das atividades, de modo a que possam exercer a iniciativa e a autonomia, culminando num trabalho autêntico, pensado de raiz por estes e não fruto de outras ideias que não partam dos autores do projeto (Abrantes, 2002);
- c) o professor deve respeitar igualmente o ritmo dos alunos e todas as fases do trabalho (Abrantes, 2002);

d) o grau de complexidade dos projetos deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento dos alunos, isto é, ao seu nível de desenvolvimento, não devendo ser demasiado trivial, mas também não ir além das suas possibilidades (Figueiredo, 2002, citado por Abrantes, 2002).

No entender de Abrantes, (2002), para que um projeto decorra de intenções de aprendizagem dos alunos é preciso que os objetivos definidos sejam apropriados por eles, sendo o resultado do seu interesse genuíno na questão ou problema levantado. Caso contrário, isto é, se os alunos não se apropriarem dos objetivos do projeto, então não é possível falar-se em projeto para os alunos, pois um projeto é “[...] um problema que os alunos gostariam de resolver [...] sobre o qual podem falar aos amigos, [...] do qual de facto valha a pena falar [...]” (Ormell, 1995, citado por Abrantes, 2002, p.29).

Um projeto requer, assim, intencionalidade daqueles que o realizam. Desta forma, além dos objetivos, os alunos devem definir o plano de trabalho, bem como o produto final das suas descobertas, culminando no verdadeiro sentido de projeto e na sua centralidade (Abrantes, 2002).

O papel interventivo e orientador do professor deve manifestar-se sempre através de críticas construtivas, no sentido de envolver os alunos e motivá-los para o progresso e melhoria das suas competências e conhecimentos, superando expectativas e não num sentido destrutivo, a fim de se evitarem sentimentos de desmotivação, frustração e desânimo (Monteiro, 2009, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011). Rola, Abrantes e Gomes (2011) reforçam que este papel desempenhado pelo professor só será possível se o mesmo estiver igualmente motivado, confiante e dominar a MTP, a fim de motivar os alunos e conseguir conduzi-los ao sucesso das aprendizagens.

### *Planificação flexível*

A MTP requer uma antevisão inicial do processo a levar a cabo (Mateus, 2011), mas através de uma planificação aberta, flexível que inclua a redefinição de conteúdos, de estratégias de execução do trabalho e reajustamentos de datas, fruto de situações imprevistas e de acordo com as necessidades do próprio projeto (Mateus, 2011; Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, citado por Ferreira, 2008). Desta forma, a definição

dos objetivos processa-se de acordo com as prioridades que os alunos vão definindo, fazendo com que estes surjam também no decorrer do processo (Salva & Miranda, 1990, citado por Mateus, 2011).

### *Aprendizagem integral, integrada e articulada*

Tal como afirma Alonso (2002), a MTP concretiza uma aprendizagem articulada, no sentido de orientar os alunos para uma formação integrada de saberes. Para Mateus (2011) e Oliveira (2006), a metodologia posiciona-se numa dimensão interdisciplinar e transdisciplinar da aprendizagem, uma vez que integra conhecimentos conceptuais e procedimentais de diferentes áreas disciplinares, assim como experiências diversas de cada um dos intervenientes, humanizando e socializando o saber. Neste sentido, a MTP procura uma efetiva convergência de diferentes saberes, contribuindo para uma formação integral dos alunos, atendendo aos seus diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem (Rangel & Gonçalves, 2010; Sousa & Mesquita, 2016), já que atende a uma perspetiva globalizadora desta (Alonso, 2002).

A MTP integra, assim, conhecimentos já adquiridos, mobilizados nas atividades do projeto, de forma a desencadear novos conhecimentos, através da convergência de diferentes disciplinas (Mateus, 2011; Babier, 1991, citado por Mateus, 2011), como a aquisição de conceitos, habilidades e o desenvolvimento de competências específicas e sociais (Rola, Abrantes & Gomes, 2011), desencadeando uma articulação entre o agir e o investigar (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, citado por Ferreira, 2008).

Torres Santomé (2000, citado por Ferreira, 2010) salienta alguns passos essenciais à promoção de uma aprendizagem interdisciplinar, ao nível do desenvolvimento dos projetos:

- a) Identificação do centro organizador (problema, tópico, questão);
- b) Triagem dos conceitos necessários a serem mobilizados na exploração do centro organizador, assim como de possíveis estudos e investigações realizadas no âmbito do mesmo;
- c) Identificação e mobilização dos conhecimentos já existentes sobre o tema e identificação de novas informações necessárias na exploração do mesmo;

- d) Planificação das atividades;
- e) Implementação das atividades;
- f) Análise e avaliação dos resultados.

Ferreira (2010) salienta que a MTP implica uma continuidade horizontal ou transversal, através da integração e coerência entre professores e áreas disciplinares, assim como pressupõe uma continuidade vertical, a qual implica uma “[...] conexão entre objetivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade.” (Pacheco, 2000, p. 25, citado por Ferreira, 2010, p. 101).

A integração de conhecimentos no seio da Integração Curricular requer um *continuum* das aprendizagens, segundo uma articulação vertical e horizontal, do conhecimento para uma abordagem globalizadora e transversal da aprendizagem e consequentemente para uma compreensão crescente e coerente e gradualmente complexa das aprendizagens (Alonso e Felício, 2016). Trata-se de romper com a delimitação de fronteiras entre as disciplinas do currículo, conferindo-lhes sentido no presente e para o futuro, para uma efetiva Integração Curricular (Beane, 2002).

De acordo com Ferreira (2010), a integração ocorre frequentemente por meio de projetos associados a temas, como: a reciclagem; a poluição; a origem da Terra; os animais domésticos e selvagens; os castelos de Portugal e as suas batalhas na História do país; o ciclo da água; entre outros, integrando diferentes saberes, competências, procedimentos e habilidades que se considerem adequados à sua exploração. Como defende Beane (2002), a Integração Curricular mobiliza diferentes conhecimentos, de forma pertinente, integrando as ideias mais relevantes do seio das disciplinas, a fim de se explorarem os centros organizadores da aprendizagem.

#### *Abordagem diferenciada (diferenciação curricular e pedagógica)*

A MTP constitui uma abordagem curricular distinta das abordagens mais tradicionais sendo claramente uma via de diferenciação curricular, já que envolve processos de aprendizagem que decorrem de interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos, enquanto centros de organização curricular que orientam toda a ação do processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2010). Por sua vez, é também promotora da

diferenciação pedagógica, uma vez que a exploração desses centros de organização efetua-se num sentido divergente, assumindo diferentes percursos, meios, procedimentos e formas de expressão para se conseguirem as respostas (Ferreira, 2010; Beane, 2002; Rodrigues, 2009), promovendo a integração de alunos com diferentes níveis de aprendizagem (Beane, 2002).

### *Processo complexo e faseado*

Tratando-se de um trabalho complexo e de incertezas próprias de uma metodologia que se baseia na resolução de problemas (Abrantes, 2002), já que parte à descoberta (Beane, 2003; Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011), a MTP requer necessariamente uma coordenação de esforços mútuos e contínuos de todos aqueles que se encontram envolvidos (Ramos, 2008, citado por Mateus, 2011). Exige, portanto, tempo, embora este esteja dependente de alguns fatores, como: a natureza do próprio tema (objetivos, mobilização de conhecimentos, recursos); a idade, o nível de desenvolvimento e a motivação dos alunos; a capacidade de gestão do professor em relação ao projeto, bem como de integração dos conhecimentos provenientes das áreas do currículo, a fim de o cumprir; e a disponibilidade de recursos necessários à sua realização (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2010).

Rangel e Gonçalves (2010) esclarecem que não existe uma regra específica que determine, ou valide um tempo certo para a realização dos projetos. Porém, e apesar dos fatores que condicionam esse tempo, é preciso ter em conta que a sua duração deve respeitar um tempo hábil para tal (Bell, 2010). Não deve ter uma duração demasiado curta que possa comprometer as fases inerentes ao projeto, mas também não deverá estender-se num longo período de tempo (por exemplo, durante um período letivo), de modo a que a motivação e o interesse dos alunos não se percam, pois as crianças nesta faixa etária tendem a ter alguma dificuldade em manter a sua atenção por longos períodos de tempo sobre um mesmo aspeto (Rangel & Gonçalves, 2010).

A MTP exige igualmente trabalho de equipa (cooperação), com pesquisas no terreno, num processo aberto (Barbier, 1991, citado por Mateus, 2011) e requer a utilização de diferentes recursos, variando técnicas, materiais, procedimentos, formas de

comunicação, dando, assim, ênfase e uma variedade de conteúdos (Mateus, 2011). Requer, como tal, uma planificação e distribuição de tarefas, com vista à recolha, análise e tratamento dos dados e posteriormente para que sejam expostos aos outros (Rangel & Gonçalves, 2010) e calendarização das atividades (Abrantes, 2002).

Pressupõe ainda momentos de avaliação para um balanço das atividades já realizadas, das aprendizagens adquiridas e para uma melhoria do processo, evitando desvios em relação ao plano traçado (Ramos, 2008 citado por Mateus, 2011). Por esta razão, a sua orientação processa-se de forma faseada, através de uma sequência de atividades, que permitem concretizar as intenções do projeto (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, citado por Ferreira, 2010), culminando na elaboração de produtos finais para a apresentação dos resultados e solução/soluções do problema inicial aos outros, como os colegas, a escola e a comunidade (Kolmos, 1996, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011). Rola, Abrantes e Gomes (2011) apontam, desta forma, a planificação, a implementação, a avaliação e a comunicação dos resultados como as fases de um projeto.

## **2.2. Desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto: etapas essenciais**

Segundo Ferreira (2010), a orientação dos projetos sequenciada por diferentes fases é fundamental para que os alunos se apropriem dos novos conhecimentos de forma significativa, para que esta metodologia decorra numa perspetiva globalizadora da aprendizagem e para a compreensão de todo o processo. A sequência das fases culmina numa exploração aprofundada do tema, com a aquisição de conhecimentos e competências essenciais em resposta às exigências do contexto social atual, aos seus desafios e para a resolução dos seus problemas. Também no entender de Rangel (2002, citado por Ferreira, 2008) a MTP deve obedecer a um conjunto de etapas sequenciais, as quais ocorrem em diferentes momentos do projeto e implicam diferentes decisões e procedimentos. Assim, Rangel (2002, citado por Ferreira, 2008) aponta três fases essenciais: a “fase de arranque e planificação”, a “fase de desenvolvimento do projeto” e a “fase de conclusão e avaliação”.

### *1) Fase de arranque e planificação*

A fase inicial do projeto inicia-se com um diagnóstico das necessidades e interesses dos alunos, as quais culminam em questões e preocupações que os alunos procuram respostas. São efetivamente estes interesses que posteriormente servirão de motor de arranque para um projeto (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008), como centro organizador do mesmo (Beane, 2002). É nesta fase de diagnóstico que os alunos expressam as suas ideias e motivações de aprendizagem, as quais são depois registadas pelo professor, através da elaboração de instrumentos para o efeito, como um cartaz com o título: “O que queremos saber?”. Neste, o professor regista as ideias dos alunos, ou podem também ser os próprios alunos a registar, conforme estas vão surgindo (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008).

A fase de diagnóstico pode ocorrer também a partir de momentos de observação, comentários, diálogos informais entre professor e alunos, ou entre estes, assim como a partir de questões que os alunos trazem para a sala de aula (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008).

Uma vez realizado este diagnóstico, e conforme afirma Beane (2002), os alunos organizam-se em pequenos grupos, de acordo com interesses comuns, ou toda a turma pode desenvolver um projeto coletivo (Ferreira, 2009).

Estando organizado e definido o projeto (ou projetos), prossegue-se com um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, recorrendo à elaboração de um cartaz com o título “O que já sabemos?”. Em função das ideias prévias, formulam-se e registam-se novas questões mais específicas, de acordo com os interesses de aprendizagem dos alunos sobre o tema (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008). São estas questões que vão, posteriormente, orientar todo o plano de ação para o desenvolvimento do projeto já que, a partir destas, os alunos definem, sob orientação do professor, objetivos; as atividades que visam encontrar respostas para o problema inicial, de modo a permitir o cumprimento dos objetivos; os recursos necessários para as atividades; estipulam-se datas; e distribuem-se tarefas pelos elementos do grupo de trabalho (“O que vamos fazer?”, “Quem?”, “Como?”, “Quando fazer?”) (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008).

## *2) Desenvolvimento do projeto*

Concluída a fase da planificação que orientará todo o processo, o projeto prossegue com o desenvolvimento, fase onde se implementam intenções de trabalho expressas atrás (Rangel, 2002, citado por Ferreira 2008).

Os alunos iniciam a pesquisa, selecionam e recolhem informações, tratam-nas e analisam-nas, através de recursos identificados para o efeito na planificação, culminando na realização de produtos finais, que sintetizam as suas descobertas e aprendizagens, registadas em *PowerPoints*, livros, maquetes, artigos de jornais, relatórios, entre outros. (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008). É também nesta fase do projeto que se mobilizam conteúdos de diferentes áreas do currículo consideradas pertinentes para a compreensão das informações e para a realização dos produtos (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2010).

À medida que as atividades planificadas avançam, recorre-se a avaliações intermédias, através da auto e heteroavaliação, no sentido de se efetuar um balanço sobre as aprendizagens conseguidas, a realização do trabalho e dificuldades dos alunos, para uma regulação do processo e, caso preciso, proceder-se às alterações necessárias, segundo uma lógica de flexibilidade curricular (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008).

Durantes esta fase, os professores orientam os alunos nas suas pesquisas, tratamento das informações, gerem conflitos e dificuldades, facilitam recursos necessários e apoiam-nos na elaboração dos produtos finais (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008).

## *3) Conclusão e avaliação final*

Em conjunto com o professor, realiza-se um balanço final, através de uma avaliação final, em que os alunos confrontam os novos conhecimentos com as suas ideias prévias, registadas inicialmente; verificam o cumprimento dos objetivos; o seu desempenho em todo o processo; e ainda aspetos a melhorar nos próximos projetos, dando-se assim por finalizado o projeto em curso (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008). Segundo Ferreira (2009), a avaliação encara-se como uma etapa crucial e presente, ao longo de todo o

processo, “[...] constituindo a bússola orientadora de todo esse processo [...] (Cortesão, 2002, citado por Ferreira, 2009, p. 152).

A conclusão das descobertas feitas pelos alunos culmina com a apresentação dos produtos à restante turma (caso se tratem de vários projetos), podendo também incluir a escola, famílias e restante comunidade. Os alunos mostram os seus resultados e aprendizagens feitas (Rangel, 2002, citado por Ferreira 2008), numa perspetiva de socialização do saber (Rangel & Gonçalves, 2010).

### **2.3. Avaliação das aprendizagens**

Dadas as características inerentes à Metodologia de Trabalho de Projeto, a avaliação das aprendizagens no âmbito dos projetos desenvolvidos concretiza-se de acordo com características, princípios e critérios que a diferem da avaliação tradicional, a qual utiliza inquestionavelmente as fichas e os testes sumativos, enquanto verdade estática e única para uma avaliação de qualidade, a fim de se atribuir uma menção sobretudo quantitativa às aprendizagens adquiridas pelos alunos (ferreira, 2009). Contrariamente a esta forma de avaliação tradicional, a qual se encontra fortemente associada ao currículo por disciplinas, a complexidade própria do trabalho realizado no âmbito da MTP requer que a avaliação das aprendizagens contemple diferentes formas de avaliação, técnicas, instrumentos e momentos, de forma a que quer o processo, como o produto possam ser avaliados, com vista a uma avaliação integral dos alunos, tendo como foco não só os conteúdos apreendidos, mas igualmente outras competências transversais de carácter pessoal e social (Fernandes, 2006, citado por Castilho, 2010).

#### **2.3.1. Abordagem construtivista, democrática e cooperada**

Projetando-se numa forma de avaliação democrática e cooperada, onde professor e alunos assumem um papel interventivo e de decisores sobre critérios e procedimentos da avaliação das aprendizagens, o poder das decisões da avaliação distribui-se, num processo de negociação permanente e colaboração, remetendo esta avaliação para o paradigma qualitativo, ou construtivista (Castilho, 2010; Azevedo & Valverde, 1999) e essencialmente com uma função reguladora, quer no início, como durante o projeto,

para, que de modo colaborativo, se selecionem procedimentos, atividades e recursos mais adequados à finalidade do projeto e aos seus objetivos. Assim, não existe uma preocupação em classificar de forma mensurável os alunos e os projetos, para o estabelecimento de uma hierarquia, ressalvando-se, desta forma, a função formativa da avaliação e não sumativa (Ferreira, 2009; Oliveira, 2006).

Na mesma linha de pensamento, surge Castilho (2010, p. 40) para quem a avaliação visa a melhoria e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, através de informações que dela possam resultar para um aperfeiçoamento do processo e um diagnóstico de necessidades “o mais importante de um programa de avaliação não é provar ou mostrar, mas sim melhorar”.

Para Fernandes (2005, citado por Castilho, 2010) a avaliação formativa é uma componente “indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem e é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos.” Também Ferreira (2007, citado por Ferreira, 2009) afirma que a avaliação no contexto educativo está sobretudo associada à sua função reguladora, quer da ação do professor, como das aprendizagens dos alunos. É por este motivo que a avaliação formativa tem assumido uma posição de relevância nas avaliações escolares (Fernandes, 2006, citado por Ferreira, 2009).

A avaliação formativa ocorre durante todo o processo, no sentido de recolherem informações sobre a aprendizagem dos alunos. Deste modo, esta função da avaliação permite que se identifiquem os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, pontos fracos e aspetos da aprendizagem que devem ser melhorados, permitindo que se adequem estratégias que contribuam para o sucesso dessas aprendizagens, regulando, desta forma, o processo e ação do professor, assumindo também uma função diagnóstica (Alves, 2004, citado por Ferreira, 2009).

No âmbito da MTP, a avaliação é entendida como o resultado de um diálogo entre o professor e os alunos e outros intervenientes, na medida em que se partilha o poder de avaliação, estando presente ao longo de todo o processo, privilegiando-se assim a avaliação formativa com o objetivo principal de regular as aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2009; Oliveira, 2006). A comunicação entre os diferentes intervenientes – e entenda-se os alunos enquanto intervenientes – atende a um feedback, a uma troca de

impressão, dados e informações que se conjugam. Assim, esta avaliação encara-se como uma construção social que integra e valoriza os diversos contextos da sua aplicação, os vários intervenientes e a negociação entre eles (Azevedo & Valverde, 1999).

Segundo Castilho (2010, p.23) este paradigma assenta numa abordagem qualitativa e numa posição relativista, apelando ao sentido de compreensão, de ação e significado, pois “[...] reconhece que o conhecimento é construído, sendo um produto de interesses, propósitos e conceções prévias dos indivíduos [...]”, valorizando-se então a construção do conhecimento e o significado pessoal que cada um atribui às coisas, construindo o seu próprio mundo, interpretando a realidade como múltipla, recorrendo a uma interação entre o avaliador e o indivíduo, a partir da comunicação e do diálogo entre alunos e professor, partilhando o poder de avaliação.

O avaliador, enquanto responsável pela condução do processo de avaliação, promove valores democráticos pela cooperação de outros intervenientes neste processo. O parecer de cada um destes é um valorizado contributo para a avaliação. A oportunidade do diálogo contribui para a recolha e articulação de diversas informações, provenientes de diferentes fontes, capazes de revelar um processo o mais credível e completo possível (Azevedo & Valverde, 1999). Contudo, e conforme refere Oliveira (2006) apesar desta avaliação apoiar-se numa conceção predominantemente qualitativa, os métodos quantitativos são igualmente parte integrante do processo, conciliando-os de igual forma.

No entender de Patton (1997, citado por Castilho, 2010, p. 268) os paradigmas quantitativos e qualitativos não se tratam enquanto fases que se sobrepõem na intenção de se estabelecer uma hierarquia de qualidade entre ambos, mas devem ambos ser conciliatórios para responder às questões da avaliação. Na mesma linha de pensamento, surge Fisher (2004) que realça a necessidade de utilização em simultâneo de uma avaliação do ponto de vista mensurável e recorrendo a uma avaliação de carácter formativo. Neste sentido, a avaliação assume simultaneamente uma função formativa alternativa, com a partilha do poder das decisões e uma função sumativa (Ferreira, 2009).

### *Avaliação formativa alternativa*

De acordo com Castilho (2010, p. 58), a avaliação formativa alternativa é inspirada nos princípios “[...] cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem[...]”. Esta alternativa à avaliação formativa envolve e pressupõe a partilha do poder da avaliação entre os vários intervenientes que nesta estão implicados, estando integrada no processo e em contexto, o que tal significa que as competências dos alunos são verificadas nas situações, isto é, contextualizadas.

Para Fernandes (2006, citado por Castilho, 2010, p.59) esta avaliação decorre de um paradigma construtivista, uma vez que se privilegia a “[...] compreensão dos processos cognitivos dos alunos que, para tal, estes sejam descritos, analisados e interpretados qualitativamente [...]” não se centrando nos produtos e sim no processo; recorre a diversas metodologias, instrumentos e técnicas para avaliar as aprendizagens (Fernandes 2006, citando por Castilho, 2010); valoriza um feedback de qualidade, pormenorizado, aprofundado e detalhado, no sentido de promover nos alunos a auto-regulação, a partir da sua participação ativa, incluindo outros intervenientes, como as famílias, incentivando-as a uma participação igualmente ativa (Castilho, 2010).

Desta forma, a avaliação contribui para o pensamento elevado do aluno, com base na sua autoavaliação e verbalização das suas aprendizagens, caracterizando-a ainda como uma “[...] articulação entre o currículo, avaliação e *feedback* [...]”, desencadeando no aluno “[...] processos metacognitivos à sua auto-regulação da sua aprendizagem, permitindo-lhe aprender a aprender [...]” (Fernandes, 2002, citado por Ferreira, 2009, p. 149).

### *A avaliação sumativa*

Por sua vez, a avaliação sumativa ocupa-se em realizar balanço final da eficácia das aprendizagens, atribuindo uma classificação. (Pinto & Santos, 2006, citado por Castilho, 2010). Designada igualmente de “avaliação certificativa” é a função da avaliação que mais predomina nos contextos escolares, uma vez que as exigências sociais assim o obrigam, espelhando explicitamente o nível de aprendizagem dos alunos, com um juízo de valor claro e objetivo, necessário nos diferentes contextos da sociedade (Ferreira,

2009). Esta avaliação tem como objetivo classificar de forma mensurável, ou seja, a partir de escalas de avaliação os conhecimentos e capacidades dos alunos, comparando os resultados a um referente/referencial que indicará a evolução feita por estes (Fisher, 2004). Desta forma, aplica, normalmente, testes e exame, exibindo o posicionamento do aluno numa escala de classificação (quantitativa ou qualitativa), para emitir-se um juízo final e, conseqüentemente, ser-lhe atribuída uma nota (Ferreira, 2009).

No entender de Ferreira (2009), a finalidade da avaliação sumativa é estabelecer uma hierarquia entre os alunos, uma vez que esta decorre de uma comparação entre os alunos, tendo como referencial normas, ou critérios normativos. Porém, Fisher (2004) alerta que a avaliação sumativa incide apenas num conjunto pré-determinado de itens que são selecionados para avaliação, não permitindo uma visão holística do nível de conhecimentos e necessidades dos alunos, pelo que a utilização deste tipo de avaliação requer o uso da avaliação formativa em simultâneo, no sentido de se fornecerem evidências mais completas

Também Portugal e Laevers (2010, p. 10) reforçam a importância da utilização de “[...] procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação quer dos processos quer dos feitos [...]”.

### **2.3.2. Avaliação no início, durante e no final do projeto**

Dadas as características apontadas para a avaliação pedagógica no contexto da MTP, com principal ênfase na sua função formativa e reguladora do processo, será errado pensar-se que esta (a avaliação) constitui uma fase que ocorre no momento final de um projeto. Na verdade, a avaliação é um processo inerente e articulado com todas as fases do projeto, admitindo não só uma avaliação final, mas balanços intercalados ao longo do trabalho, tal como aponta Ferreira (2009):

#### *Avaliação no início do projeto (avaliação diagnóstica)*

No arranque dos projetos, no sentido de o professor adequar o trabalho às características e necessidades dos alunos e de modo a permitir-lhe identificar interesses, preocupações e questões, o levantamento desses aspetos surge a partir da elaboração

de um cartaz com o título “O que queremos saber?”, ou a partir de “caixas de sugestões”, onde os alunos deixam as suas ideias, as quais constituem o motor de arranque para os projetos.

É também neste momento que o professor identifica os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema que dará início ao projeto, podendo recorrer ao lado contrário do cartaz inicial, ou a um novo cartaz, com o título “O que já sabemos”. O professor pode igualmente fazer este levantamento de conhecimentos prévios do tema a partir de uma ficha diagnóstica, cujas respostas são posteriormente organizadas pelos alunos, na forma de um cartaz, as quais, por sua vez, suscitam questões específicas de aprendizagem do interesse dos alunos.

É por meio desta avaliação diagnóstica que se inicia a planificação do projeto, definindo-se os objetivos que visam ir ao encontro das questões identificadas pelos alunos e as atividades que irão permitir operacionalizar os objetivos. Esta avaliação diagnóstica tem assim como objetivo determinar o nível de aprendizagem dos alunos, naquele momento, no sentido de se identificarem pré-requisitos necessários para que os alunos se apropriem de novas aprendizagens e assim se tomarem decisões adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, bem como o levantamento de interesses e necessidades dos alunos, assim como de conhecimentos de um determinado assunto, ou tema do seu interesse para que todo o trabalho possa, conseqüentemente, ser planificado em função das reais necessidades e interesses de aprendizagem, para esse tema, ou assunto.

#### *A avaliação durante o projeto*

A avaliação no decorrer do projeto tem um papel tão importante, quanto aquela que ocorre no seu arranque. Neste caso, ela assume a sua função reguladora, em que os alunos e professor, de forma participada e partilhada, procuram um *feedback* sobre as aprendizagens alcançadas, assim como possíveis dificuldades sentidas, para que se proceda às alterações necessárias, visando um trabalho mais ajustado às necessidades que desta avaliação possam vir a ser identificadas através de uma autorregulação e autoavaliação.

Assim, no final de cada sessão de trabalho, conjuntamente com o professor, realiza-se um balanço sobre o cumprimento das metas diárias estabelecidas para o projeto, através de reuniões “processuais”, no sentido de alunos e professor abordarem questões relativas aos conteúdos e conhecimentos que estão a ser utilizados e para orientar os alunos no seu próprio trabalho, nas fases em que se encontram no projeto, no sentido de tornar o trabalho realizado mais eficaz e contribuir para que mantenham o foco nas tarefas e possam cumprir os prazos definidos inicialmente (Beane, 2002; Bell, 2010).

É importante que o professor considere estes momentos de diálogo com os alunos, não apenas para debater e avaliar o processo já realizado até à data, mas também para orientar os alunos ao longo deste, no sentido de garantir que estes se encontram no caminho certo e desenvolvem as suas ideias e habilidades (Bell, 2010).

Ao longo destas fases, deve sempre estar presente um forte espírito de equipa e uma firme liderança rumo aos objectivos. Uma preocupação permanente com a qualidade e com a avaliação é também um factor muito importante. A equipa de projecto deverá reunir-se frequentemente, para monitorizar o progresso e coordenar as acções. A vários níveis, convirá ir tomando acções correctivas sempre que houver desvios. Certamente que uma equipa que desenvolva projectos reflecte bastante sobre a sua acção, procurando aplicar nos projectos futuros os ensinamentos resultantes das experiências anteriores (Ramos, 2008, p.8, citado por Mateus, 2011, p.5)

Neste sentido, recorre-se a observações sistemáticas do desempenho dos alunos na realização das atividades, as quais são orientadas pelos objetivos definidos para cada sessão de projeto e através de listas de verificação e características das tarefas. Não se tratam, portanto, de observações arbitrárias, sem intencionalidade. Pelo contrário, definem-se segundo os critérios referidos, num determinado momento, numa situação específica e em alunos previamente selecionados. Só desta forma é possível ao professor identificar sucessos na aprendizagem e dificuldades, até ao momento.

Posteriormente, recorre-se a estratégias, negociadas entre professor e alunos, para que essas dificuldades possam ser ultrapassadas, recorrendo-se, essencialmente, a trabalhos a pares, consulta de revistas e manuais, visualização de filmes, a estratégias

corretivas, através da repetição de conteúdos e explicitação pelo professor, ou a repetição da tarefa em que se identificaram as dificuldades.

No final de cada sessão, deverá existir um momento de autoavaliação, através de instrumentos para o efeito (ficha ou cartaz). Nesta devem considerar-se alguns critérios orientadores para os alunos no balanço do seu desempenho: aprendizagens alcançadas; dificuldades sentidas; e participação nas tarefas.

Importa lembrar que os alunos desempenham um papel ativo na definição de estratégias para ultrapassar dificuldades expressas na sua autoavaliação, a partir de um processo de negociação com o professor. A autoavaliação deve incidir também no próprio projeto, isto é, no seu desenvolvimento. Os alunos devem participar também nesta avaliação, a qual tem como objetivo saber a sua opinião em relação ao seu interesse e envolvimento nas atividades para aquela sessão, sugestões de novas atividades, novas questões que queiram obter resposta, procurando, assim, verificar a adequação do plano e, caso necessário, proceder-se a alterações.

#### *A avaliação no final do projeto*

Uma vez finalizado o projeto, prossegue-se a uma avaliação final, para um balanço global, a qual deverá incidir nas aprendizagens feitas pelos alunos, na sua participação no processo e também no próprio projeto. De acordo com Abrantes (2002), um projeto não deve ser visto como um trabalho com o objetivo de se obter uma boa nota, mas com a finalidade de se encontrarem respostas e soluções para as questões e preocupações genuínas daqueles que as levantam para dar início ao projeto. Assim, a avaliação que dá por concluído o projeto tem uma função formativa, pois a finalidade desta é ajudar os alunos na sua aprendizagem e contribuir para uma melhoria da aplicabilidade desta metodologia em novos projetos.

Neste sentido, a avaliação deve recorrer a sínteses dos conhecimentos apresentados nos produtos, assim como também ao desenvolvimento do projeto e à colaboração e papel do aluno em trabalho de equipa e ainda contemplar uma autoavaliação dos alunos e uma heteroavaliação feita pelo professor (Beane, 2003, Bell, 2010).

A autoavaliação deverá incidir em alguns aspetos cruciais como: no sucesso das suas aprendizagens; na reflexão sobre o próprio projeto; e na capacidade de comunicação, isto é, se as suas ideias foram aceites e levadas em conta, assim como se foi igualmente capaz de ouvir e aceitar decisões (Bell, 2010). Como tal, pode recorrer-se a questionários, em que os alunos expressam a sua opinião sobre o seu interesse nas diferentes atividades, dificuldades e como as ultrapassaram, apreciam o seu papel e dos colegas do grupo no trabalho, podendo também dar a sua opinião sobre o papel desempenhado pelo professor, durante o processo.

Quanto à heteroavaliação realizada pelo professor, atende a uma apreciação integral e individualizada de cada aluno, ao longo de todo o processo, nomeadamente: as pesquisas efetuadas, hábitos de trabalho, a apresentação do produto final e o seu papel desempenhado (Bell, 2010). Para tal, a heteroavaliação recorre a observações explícitas, testes que se centram em perguntas da unidade em questão, assim como outros instrumentos que se considerem relevantes para o efeito, como, por exemplo, o portefólio das aprendizagens, o qual é encarado como um importante instrumento de avaliação, sendo utilizado igualmente em conferências de pais, lideradas pelos próprios alunos (Beane, 2002).

A realização dos produtos (textos, fichas, relatórios, cartazes, entre outros) é também uma via ao serviço da avaliação, permitindo ao professor fazer um balanço das aprendizagens e aspetos a melhorar. Esta avaliação final deverá possibilitar também aos alunos um confronto entre as suas ideias prévias com as obtidas no final, no sentido de contribuir para a consciencialização e reformulação destas (Beane, 2002).

À medida que cada tema é finalizado, o grupo seleciona outro novo tema, dentro da lista inicial criada, atende às questões que formulou e inicia uma nova planificação (Beane, 2003).

#### **2.4. Vantagens, desafios e constrangimentos**

Estudos realizados no âmbito da MTP têm evidenciado que se trata de uma abordagem curricular relevante, pelas vantagens que apresenta para a aprendizagem dos alunos (Abrantes, 2002). Através de vários autores, é possível identificarmos essas

vantagens, as quais podem ser divididas em vantagens epistemológico-disciplinares e vantagens pessoais e sociais:

#### **2.4.1. Vantagens epistemológico-disciplinares**

##### *Integração de conhecimentos diversos*

A integração de conhecimentos, promotora de um ensino interdisciplinar, é uma vantagem da MTP (Ferreira, 2010; Ferreira, 2008), envolvendo não só conhecimentos conceptuais, assim como de carácter procedimental, das diferentes disciplinas do currículo (Ferreira, 2010), desenvolvendo a capacidade de integração de novas experiências, contribuindo para “[...] mudanças conceptuais alternativas [...]” (Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011, p. 6), bem como para a literacia científica (Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

Todavia, é preciso salientar que os projetos integrados procuram a convergência de diferentes saberes, de fontes diversificadas, assumindo as experiências pessoais dos alunos como conhecimentos válidos a mobilizar no seio das atividades, na procura de respostas às suas questões e preocupações, pois esta integração complementa-se e é igualmente necessária, assumindo-se como fontes de aprendizagem válidas para um currículo mais significativo, em que a “cultura popular” é tão verdadeira, quanto a “cultura dominante”, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e de melhor compreensão (Beane, 2003).

##### *Melhor compreensão dos conteúdos e socialização do saber*

A MTP centra-se em preocupações pessoais e sociais dos alunos, contextualizando o conhecimento nos temas que originam os projetos. Assim, permite que os conteúdos sejam melhor compreendidos pois são mobilizados no interior das atividades, conferindo maior significado às aprendizagens, aos níveis cognitivo, emocional-afetivo e social (Leite & Santos, 2004, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011), através de uma aprendizagem gradual e contínua (Lima et., 2005, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011). Consequentemente, os conhecimentos são adquiridos com maior sucesso, atendendo a um maior desempenho dos alunos e, por isso, com resultados

mais satisfatórios na avaliação das suas aprendizagens (Lima, et al., 2005, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011). Nesta mesma ideia, surge Beane (2002) afirmando que os alunos envolvidos em projetos curriculares integrados demonstram resultados tão bons, ou melhores, em relação aos alunos inseridos no currículo por disciplinas.

Além disso, Rangel e Gonçalves (2010) acrescentam também que a partilha das descobertas feitas pelos alunos aos outros é ainda fundamental para uma compreensão crescente e alargada dos conhecimentos, associados aos problemas e questões inicialmente definidas, permitindo o enriquecimento e a socialização do saber para todos e não apenas para aqueles que o produziram. Esta partilha dos conhecimentos, através das apresentações aos outros, é igualmente promotora de competências de escrita e comunicação, as quais são igualmente fundamentais noutras áreas do currículo (Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

#### *Diferenciação pedagógica e diversidade*

A centralidade das aprendizagens nos alunos é conducente à diferenciação, uma vez que responde à sua diversidade, de acordo com interesses e necessidades individuais, que se articulam coletivamente, apelando a diferentes caminhos e formas de expressão (Beane, 2002) culminando numa formação mais significativa e funcional do ponto de vista pessoal e social (Beane, 2002; Ferreira, 2013).

Uma vez que o produto final pode assumir diferentes formas de apresentação, como: maquetes, cartazes, apresentações em *PowerPoint*, ou a redação de relatórios, este constitui igualmente uma vantagem, no sentido de contribuir para um melhor domínio e desempenho dos alunos na construção/elaboração desses mesmos suportes de apresentação, dos seus resultados (Ferreira, 2010).

#### *Papel ativo dos alunos*

O papel ativo do aluno nesta metodologia é também apontado como uma das grandes vantagens na promoção do seu desenvolvimento, permitindo que seja o seu próprio construtor do conhecimento, sendo capaz de planificar a sua aprendizagem, criar hábitos de estudo, selecionando/desenvolvendo métodos de estudo adequados, assim como permite-lhe adquirir a capacidade de gerir o tempo e imprevistos,

selecionar e analisar informações pertinentes, com base em objetivos pré-estabelecidos, (Mateus, 2011; Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011; Cruz & Ferreira, 2010, citado por Ferreira, 2013), promovendo, desta forma, a sua autonomia e responsabilidade na aprendizagem (Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011; Ferreira, 2013).

#### **2.4.2. Vantagens pessoais e sociais**

##### *Promoção de atitudes e valores*

É por meio de todo o processo que envolve a Metodologia de Trabalho de Projeto e da articulação de intenções dos alunos com ações que visam dar resposta a essas mesmas intenções, que surgem mudanças nestes (Perrenoud, 2001, citado por Ferreira, 2010), as quais são visíveis pelo desenvolvimento de um conjunto de capacidades, atitudes, valores e competências essenciais à sua formação, enquanto ser individual e coletivo inserido numa sociedade, permitindo-lhe dar resposta às necessidades e exigências mais emergentes desta (Ferreira, 2008; Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

Tratando-se de uma metodologia mais próxima e aberta à realidade social envolvente do aluno (Mateus, 2011), permite que este alargue os seus horizontes, contribuindo para novas e diferentes interpretações sobre si e sobre o mundo, estimulando a sua curiosidade e questionamento sobre o que o rodeia e a sua capacidade de observação, através de uma atitude investigativa, ajudando-o a conhecer melhor a realidade que o envolve, atuando sobre esta de forma mais responsável, crítica e refletida (Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011).

Por esta razão, a escola assume um papel ativo, inserindo-se na realidade que a envolve, atuando como elemento desta que procura dar resposta às suas dinâmicas e inovações, promovendo uma melhor comunicação entre a escola e comunidade (Rangel & Gonçalves, 2010). Tal permite formar cidadãos mais ativos, atentos, reflexivos, críticos e autoconfiantes, para que possam mais facilmente adaptar-se às exigências do seu meio social (Kilpatrick, 2006, citado por Ferreira, 2010), bem como tornar-se mais exigentes sobre si próprio, em relação aos outros e ao seu contexto social (Mateus, 2011), promovendo, assim, uma “construção social educativa”, em que alunos e a

comunidade se articulam (Leite & Santos, 2004, p. 1, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011, p. 357), com vista a um bem comum (Beane, 2003).

#### *Motivação e interesse na aprendizagem*

Um outro estudo realizado com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com vista a identificarem-se as conceções e práticas no domínio desta metodologia, demonstrou que os mesmos consideraram que o trabalho de projeto promove: o interesse e a motivação na aprendizagem, uma vez que os alunos exploram, investigam para encontrar respostas às suas questões formuladas por si, centradas nos seus interesses e porque são igualmente aprendizagens com sentido e funcionais (Ferreira, 2010), bem como hábitos de pesquisa a autonomia e igualmente o trabalho cooperativo (Ferreira, 2013).

#### *Promoção da autoestima e autoconfiança*

A complexidade do processo e a colaboração de todos na execução das tarefas, com a divisão das mesmas, contribui para a valorização individual, com conseqüente afirmação pessoal, assim como perante o grupo, bem como o aumento do sentimento de poder. Tal contribui igualmente para um “enriquecimento cognitivo”, através do confronto e debate de ideias, de diferentes perspetivas, no trabalho de equipa (Rola, Abrantes & Gomes, 2011, p. 8), para uma aprendizagem com sentido dinâmico, pessoal e interativo (Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011). Também o facto dos alunos terem uma voz ativa no processo e de apresentarem aos outros as suas descobertas e, portanto, as suas novas aprendizagens permite que estes desenvolvam maior autoestima e autoconfiança (Rola, Abrantes & Gomes, 2011; Oliveira, 2006).

#### *Promoção de competências sociais*

Este trabalho de equipa, o qual envolve alunos e professor, é também promotor do desenvolvimento de competências sociais, como: a comunicação, a gestão de conflitos, a capacidade de tomada de decisões e a capacidade de trabalhar em grupo (Mateus,

1995, citado por Mateus, 2011). Além disso, permite uma maior flexibilidade entre o saber e o poder, favorecendo uma relação pedagógica e afetiva mais positivas entre alunos e professor, aproximando-os (Beane, 2002; Mateus, 1995, citado por Mateus, 2011; Mateus, 2011).

Também o trabalho de grupo inerente a esta metodologia (Ferreira, 2013) desenvolve vivências democráticas que se estendem não só às dinâmicas de sala de aula, mas também a todos os outros contextos da vida escolar (Grave-Resende & Soares, 2002, citado por Ferreira, 2008).

Todavia, esta metodologia pode constituir também um desafio a professores e a alunos, uma vez que esses mesmos estudos indicam alguns constrangimentos sentidos pelos professores, na operacionalização desta metodologia (Rola, Abrantes & Gomes, 2011):

#### **2.4.3. Desafios e constrangimentos para o professor**

##### *Capacidade de gestão e organização do professor*

Para Rola, Abrantes e Gomes (2011) esta é uma metodologia exigente para o professor, uma vez que requer capacidade de liderança e de gestão de conflitos, assim como de autoconfiança no seu trabalho, no seu desempenho e no seu papel, ao longo de todo o processo, de forma a ser capaz de lidar e superar desafios e imprevistos que, naturalmente, possam surgir, no decorrer do trabalho. Exige ainda que o professor conheça os interesses e necessidades dos alunos (Rola, Abrantes & Gomes, 2011), no sentido de conseguir dar respostas didáticas adequadas (Cruz, 2010, citado por Ferreira, 2013).

A capacidade de gestão, quer dos conteúdos dos programas em relação aos interesses apontados pelos alunos, como a gestão dos próprios grupos de trabalho, no sentido de conseguir orientá-los, de acordo com a diversidade de necessidades, constitui também um desafio à prática pedagógica do professor (Cruz, 2010, citado por Ferreira, 2013).

Alguns desses professores indicaram que esta é uma metodologia complexa, dotada de incertezas, ambiguidades e imprevistos, o que exige grande capacidade do professor

em dar resposta de forma adequada e diferenciada, de modo a ir ao encontro das diversas necessidades da turma, respondendo adequadamente às suas dúvidas e interesses, acrescentando ainda o facto de ser um processo demorado, de muito trabalho e conseqüentemente de agitação dos alunos (Ferreira, 2013).

Capucha (2008, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011) aponta ainda que, apesar de serem conhecidos os contributos associados a esta metodologia, de nada servirão se o professor não dominar esta forma de trabalho, de forma a que consiga efetivar todas essas potencialidades no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

#### *Processo complexo e demorado*

Conforme afirmam Beane (2002) e Abrantes, (2002), a Metodologia de Trabalho de Projeto constitui um processo complexo, o qual articula diferentes intervenientes, procedimentos, consensos e imprevistos, com vista à sua realização, exigindo, por isso, um determinado tempo para tal.

Abrantes, (2002) reforça ainda esta complexidade do processo na medida em que implica um “vaivém” entre a teoria e a prática, confrontos de lógicas individuais com as de grupo e uma oscilação entre sentimentos de sucesso e fracasso, ao longo de processo.

De acordo com a opinião dos futuros professores, é esse tempo que, por vezes, parece impossível de se conseguir, sem prejudicar o cumprimento dos programas das disciplinas do currículo (Ferreira, 2013).

#### *Falta de motivação e interesse dos professores*

Na aplicação do mesmo estudo realizado aos professores da Área de Projeto, os mesmos indicaram haver algumas fragilidades, que, no seu ponto de vista, se aplicam ao papel do professor, como dos alunos (Rola, Abrantes & Gomes, 2011). Desta forma, referente ao papel do professor, foi apontada a falta de motivação e interesse por partes destes, muito provavelmente devido à desvalorização desta forma de trabalho e/ou devido à dificuldade em atingir os objetivos (Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

Beane (2002) afirma ainda que o facto desta metodologia se centrar na imprevisibilidade e na incerteza do processo, características estas que, embora inerentes a esta forma de trabalho (Abrantes, 2002) pode contribuir para um maior desgaste e desmotivação dos professores (Beane, 2002).

#### **2.4.4. Desafios e constrangimentos para os alunos**

##### *Gestão das tarefas e do tempo*

Relativamente ao papel do aluno, os professores identificaram dificuldades em conseguir gerir o tempo de realização das várias tarefas, assim como a elaboração de um produto final e dificuldades nas pesquisas (Sampaio, s.d, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

##### *Falta de motivação*

Os mesmos professores indicaram ainda a diminuição das expetativas, ao longo do ano letivo, dos alunos mais interessados, sendo difícil preservar a sua motivação elevada (Sampaio, s.d, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

Se por um lado, o fator motivação é apontado como uma das grandes vantagens da MTP na aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2013), esta pode também assumir o espectro contrário, conforme apontaram os professores da Área de Projeto (Sampaio, s.d, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011), pois tal como afirma Beane (2002), nem todos os alunos manifestam recetividade para esta forma de trabalho, devido à falta de vontade com esta exposição, ou porque questionam a credibilidade das aprendizagens e o cumprimento destas, ou simplesmente porque o seu percurso escolar apresenta fragilidades ao nível do seu aproveitamento e desempenho, tornando-os pouco motivados para qualquer abordagem.

##### *Dificuldades em trabalhar em grupo*

Do mesmo modo, o trabalho de grupo, igualmente indicado como um dos contributos desta metodologia pelos futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, envolvidos no estudo, foi também por

estes apontado como um dos desafios à sua prática pedagógica, considerando que nem todos os alunos estão habituados a trabalhar segundo essa organização da turma (Ferreira, 2013).



## **CAPÍTULO 3 – PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS**

O presente capítulo tem por objetivo explicitar a intencionalidade do nosso estudo, descrever e fundamentar a trajetória e opções metodológicas tomadas, no sentido de chegar a uma compreensão o mais completa possível sobre a problemática.

### **3.1. Problema de investigação**

No entender de Bell (1997), um projeto de investigação nem sempre é um trabalho de fácil operacionalização, pois não se rege por uma lógica arbitrária das opções metodológicas escolhidas e implica uma articulação e um processo de reflexão permanente entre as referências e as estratégias metodológicas (Aires, 2015). Além disto, estas últimas definem-se segundo diferentes procedimentos que se articulam e que são determinantes para a eficácia, coerência e compreensão dos fenómenos a serem estudados, recaindo sobre uma diversidade de técnicas de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para Bogdan e Biklen (1994), as decisões tomadas no campo de investigação qualitativa devem ser tomadas à medida que o estudo avança. Quivy e Campenhoudt (2005) acrescentam que um projeto de estudo não se pode definir como um percurso intangível, linear e definido de imediato. Na verdade, a investigação é um percurso que se vai construindo e que implica um processo de incertezas, hesitações e desvios (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Todavia, é necessária a existência de um primeiro fio condutor, nomeadamente a definição da questão de investigação que permitirá ao investigador expressar com clareza a sua intenção de investigação e assim fazer-se compreender (Quivy & Campenhoudt, 2005). Desta forma, ela ocupa um papel central em todo o estudo (Gonçalves, 2010). Independentemente do modo como emerge uma questão de investigação (e.g. vivências e experiências do investigador, influência de terceiros, imposição, acidentalmente), o mais importante recai no interesse e na apropriação do objeto de estudo para o investigador, devendo este ser do seu interesse, já que este é

um processo onde a “autodisciplina” e a motivação devem convergir (Bogdan & Biklen, 1994). Quivy e Campenhoudt (2005) alertam, porém, para alguns cuidados a ter na definição da questão de investigação: a sua clareza, exequibilidade e pertinência. Em síntese, a questão de partida de um estudo deverá ser precisa e unívoca, realista e com a intenção de compreender os fenómenos a estudar. Quanto à pertinência da questão, Bogdan e Biklen (1994) e também Bell (1997), salientam dois requisitos: a) deve permitir uma melhor compreensão e tirar conclusões; b) deve contribuir para uma melhor atuação dos sujeitos, através da utilidade prática dos resultados da investigação. No entanto, a legitimidade de um estudo não é colocada em questão, mesmo quando não pende para aplicações práticas futuras (Alves & Azevedo, 2010).

Na literatura é possível verificar-se o consenso existente sobre os contributos da MTP para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, funcionais e centradas no aluno, assim como a identificação de orientações para a sua prática (Abrantes, 2002). Também no contexto educativo atual em Portugal assiste-se a uma progressiva autonomia e flexibilidade curricular, a valorização das aprendizagens baseadas na resolução de problemas, bem como aprendizagens mais contextualizadas (Despacho nº 5908/2017, DGE).

Assim, definimos a seguinte questão de partida para o nosso estudo: *Quais as perspetivas teóricas e práticas dos docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), com base nas suas práticas pedagógicas?*

O percurso teórico, que descrevemos na primeira parte deste trabalho, mostrou-nos como a MTP contribui para a aprendizagem dos alunos, através do desenvolvimento de variadas competências que superam o conhecimento específico das disciplinas do currículo e que abrangem aprendizagens de natureza pessoal e social (e.g. Rola, Abrantes & Gomes, 2011). A temática não é recente, mas tem ganhado destaque na política educativa e nas orientações para o desenvolvimento do currículo nacional português, em resposta à diversidade de alunos, de interesses e de necessidades, através da conceção de um currículo integrado (Ferreira, 2008).

### **3.2. Questões de estudo e objetivos**

Na perspectiva de Bell (1997), à identificação da problemática de um projeto de investigação segue-se a formulação de questões que, embora inicialmente possam surgir como primeiras ideias ainda pouco estruturadas, definem as prioridades do estudo, no sentido de preservar a exequibilidade da investigação. Tais questões são fundamentais, pois permitem ao investigador delimitar o objeto de estudo e elucidá-lo sobre a organização do seu trabalho. (Gonçalves, 2010). As questões de investigação podem ser de caráter mais geral, ou específico, em função do momento em que são definidas (Gonçalves, 2010). Por isso, a importância de um suporte teórico na fase da formulação das questões do estudo contribui significativamente para uma definição mais refletida e precisa das mesmas, culminando numa compreensão mais aprofundada do objeto de estudo. À medida que o referencial teórico vai sendo aprofundado, a definição das questões iniciais pode necessitar de uma redefinição e ainda dar origem a novas questões. Estas vão tornando-se mais específicas, delimitadoras do objeto de estudo e, assim, permitem avançar para a recolha de dados (Gonçalves, 2010). Efetivamente, ao longo do trabalho, revimos e reformulámos as nossas questões de estudo, pela necessidade que encontrámos em melhor clarificá-las, salvaguardar a sua coerência interna e viabilidade, à luz da finalidade do trabalho e de um referencial teórico que se foi construindo gradualmente e procurou acompanhar e justificar todas estas alterações. Desta forma, e salvaguardando-se sempre a sua exequibilidade, chegámos às seguintes questões de estudo:

1. Quais os contributos essenciais da MTP para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos?
2. Quais as perspetivas dos docentes sobre a MTP, incluindo sobre os principais desafios associados à sua adoção na prática pedagógica?
3. Que páticas de operacionalização da MTP reportam os participantes, em termos de etapas e de processos?
4. Que estratégias de avaliação das aprendizagens são desenvolvidas pelos docentes no contexto da Metodologia de Trabalho de Projeto?

De acordo com Bell (1997), um projeto de investigação pressupõe um processo que se vai clarificando para ser possível ao investigador demonstrar com exatidão aquilo que

pretende estudar. Por isso, a clareza do fio condutor da investigação é crucial para a coerência do trabalho a colocar em prática (Quivy & Campenhoudt, 2005). A definição de objetivos é, portanto, necessária para melhor se compreender aquilo que o investigador pretende saber e, assim, se definirem os procedimentos mais adequados à intenção do seu estudo, para se obterem informações pertinentes, fiáveis e credíveis (Alves & Azevedo, 2010). Assim, definimos para o nosso estudo os seguintes objetivos gerais e específicos:

**A) Realçar os contributos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) para o ensino-aprendizagem no 1º CEB, de acordo com a literatura.**

**B) Caracterizar opiniões e práticas de docentes do 1º CEB, no âmbito da MTP.**

- a. Reunir informação sobre as principais vantagens identificadas pelos docentes na MTP, no 1º Ciclo;
- b. Identificar estratégias desenvolvidas pelos docentes para a operacionalização da MTP (e.g. temas/conteúdos, experiências, intervenientes, técnicas/instrumentos de recolha de dados, planeamento);
- c. Averiguar as principais desafios e dificuldades sentidas pelos docentes com a MTP;
- d. Conhecer a opinião dos docentes sobre a MTP como eventual modelo de organização do ensino-aprendizagem, no 1º Ciclo.

**C) Caracterizar as estratégias de avaliação das aprendizagens associadas à MTP**

- a. Descrever, de um ponto de vista teórico, as principais características de uma avaliação das aprendizagens coerentes com os princípios na MTP.
- b. Identificar as conceções dos docentes sobre as características de um processo de avaliação inerente à MTP.
- c. Conhecer as estratégias de avaliação das aprendizagens, no contexto da MTP, adotadas pelos docentes participantes.
- d. Compreender eventuais desafios e dificuldades sentidos pelos docentes na avaliação pedagógica, no contexto da MTP.

### **3.3. Abordagem do estudo: paradigma qualitativo**

Para respondermos às questões formuladas, adotámos uma abordagem inspirada no paradigma qualitativo de investigação em ciências sociais, pelas características e qualidades se lhe são inerentes.

Num projeto de investigação, o método de recolha de informação sobre os fenómenos que se pretendem estudar está intrinsecamente dependente da abordagem de estudo que melhor responde à intencionalidade da investigação (Bell, 1997). Para Bell (1997), a condução de uma investigação não requer necessariamente que o investigador detenha um conhecimento detalhado sobre as diferentes abordagens de estudo possíveis. Todavia, conhecer tais características, vantagens e desvantagens permitirá ao investigador selecionar, refletidamente, as estratégias metodológicas mais apropriadas para a o trabalho que pretende desenvolver.

Nos estudos que se debruçam sobre as abordagens possíveis para uma investigação, podem encontrar-se duas tradições distintas: a) abordagem qualitativa; b) abordagem quantitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Bell (1997), os investigadores envolvidos em estudos quantitativos intencionam a recolha de factos e a relação entre estes. Os dados recolhidos obedecem a uma “codificação quantificável”, para uma “descrição estatística”, através de técnicas ou métodos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 73) que se orientam por um plano altamente estruturado, detalhado e predefinido, apoiando-se numa visão neutra e objetiva do investigador, na análise dos dados recolhidos (Goncalves, 2010). Contrariamente, a investigação qualitativa procura compreender uma determinada realidade, através da sua descrição, interpretação e reflexão. É dada primazia ao contexto para a compreensão de situações reais, pois o investigador preocupa-se com as questões que levanta face à realidade social do contexto onde emerge a problemática. Aceita a realidade como tangível, mas cuja sua interpretação decorre de perspetivas múltiplas, “[...] estuda processos sociais, é holística, indutiva, flexível e sistémica.” (Gonçalves, 2010, p. 51). Por isso, o contexto e a palavra escrita, assumem, assim, uma potencial fonte de recolha de dados para os investigadores qualitativos, assumindo as interpretações de cada sujeito como válidas e pertinentes (Bogdan & Biklen, 1994), assente num processo metodológico flexível, que se adapta ao problema em estudo, às condições e aos objetivos deste (Gonçalves, 2010).

A abordagem qualitativa procura que os fenómenos sociais em estudo sejam cuidadosamente analisados, por isso os dados recolhidos são minuciosamente detalhados. São as diferentes perspetivas de cada participante que, de forma inter-relacionada, vão construindo as abstrações. No início da análise de recolha de dados, o processo mantém-se em aberto e, à medida que as partes se vão analisando e articulando entre si, a análise e as interpretações decorrentes desta tornam-se mais fechadas e específicas, para a construção final de uma teoria (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Gonçalves (2010), a análise dos dados recolhidos na investigação qualitativa posiciona-se numa visão integradora, analítica, criadora, intuitiva e estando dependente do conhecimento teórico e metodológico do investigador. Assim, o rigor da investigação dependerá da relação entre a teoria que suporta o objeto de estudo e os dados empíricos, cujas opções metodológicas determinam a qualidade dos mesmos. Ou seja, um processo de investigação qualitativa desencadeia-se numa lógica interativa e articulada entre um referencial teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e tratamento de dados, assim como a sua avaliação e apresentação. Trata-se, então, de um processo complexo e de constante reflexão por parte do investigador (Aires, 2015).

Na investigação em educação, e de acordo com Alves e Azevedo (2010), a abordagem qualitativa é aquela que melhor permite o estudo dos fenómenos pois é “[...] a melhor maneira de *compreender* [e escrever sobre] uma determinada realidade, visto ser esse o compromisso que reportamos ao investigador [em educação].” (Sousa Santos, 1995, citado por Alves & Azevedo, 2010, p. 3).

Uma vez que vez procurávamos compreender o modo como os docentes do 1º. CEB interpretam a MTP, considerámos que a abordagem qualitativa de investigação seria a mais adequada, já que, como indica Gonçalves (2010, p. 51), é uma abordagem que permite “[...] a justificação da necessidade e pertinência da análise proposta em termos de lacunas existentes, contributos necessários e relevantes.”.

### 3.4. Participantes

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

#### 3.4.1. Seleção dos participantes

Segundo Coutinho (2008), o modo de seleção dos participantes permite assegurar o rigor (fiabilidade e validade) do processo de investigação, além da coerência metodológica. A questão do tamanho da amostra é um aspeto importante, mas, mais do que atender a questões numéricas, o seu propósito baseia-se sobretudo na variedade de informações recolhidas. Desta forma, o objetivo da seleção dos participantes passa pela extração máxima possível de informações, para uma compreensão aprofundada dos fenómenos em estudo. (Sousa, 2005).

Na seleção do nosso grupo de participantes, procurámos respeitar critérios indicados pela literatura para o processo (e.g. Aires, 2015; Coutinho, 2008; Sousa, 2005): *ser apropriada*, no sentido de representar ou conhecer o objeto de estudo; e possuir um tamanho cuja adequação se evidenciaria pelos dados recolhidos que devem assegurar a extração máxima de informações possíveis (Coutinho, 2008); *ser conveniente*, ou seja, garantir que os sujeitos ou contextos selecionados tinham as condições/características que nos permitiriam concretizar os objetivos do estudo. Assim, Sousa (2005) esclarece que o critério de *conveniência* deve ser aplicado sobretudo do ponto de vista do próprio estudo e não visa simplesmente facilitar a vida ao investigador.

Desta forma, a realização da nossa investigação contou com a colaboração de 6 professores do 1º. CEB, a lecionar em duas escolas da rede de ensino privado, na cidade de Lisboa. Considerou-se que seria, à partida, um tamanho adequado, muito embora tivéssemos presente que a recolha de dados é que mostraria a necessidade de expandir ou não o grupo de participantes. Quando os dados recolhidos começam a sugerir uma “replicação” de ideias, conceitos, ou perspetivas, isto é, quando os participantes já não acrescentam nada de novo e todos parecem dizer o mesmo, o investigador obtém a *saturação* da amostra e a recolha de dados poderá, então, dar-se por concluída (Aires,

2015; Coutinho, 2008). A figura 5 apresenta o perfil geral dos professores que participaram no nosso estudo:

Participante	Formação inicial: local	Formação contínua: temas	Anos de experiência no 1º CEB	Experiência de trabalho noutros locais
E1	Lic.: ESSE Lx	Sim: diferenciação pedagógica; MEM	12	Sim
E2	Mest.: ESE JP	Sim: MEM	2	Sim
E3	Mest.: ESE Lx	Sim: MEM e outros.	1	Não
E4	Lic.	Não	11	Sim
E5	Mestrado 1º e 2º CEB – vert. História e Geografia: ESE Lx	Não	1	Não
E6	Lic. (ESE Lisboa)	Sim: MEM	9	Sim

*Nota.*

Lic: Licenciatura; Mest: Mestrado de Qualificação para a Docência  
ESE Lx: Escola Superior de Educação de Lisboa; ESE JP

*Figura 5 - Perfil geral dos professores participantes*

A maioria dos participantes (figura 5) possui formação específica no Movimento da Escola Moderna (MEM). Embora esta seja uma característica presente, não constituiu um critério de seleção da amostra, pois o nosso objetivo foi, acima de tudo, compreender de que modo é que a MTP é uma forma de trabalho exequível no 1º. CEB, independentemente da corrente pedagógica em que se apoia.

Relativamente às características das escolas onde os professores desenvolvem a sua atividade profissional, possuem um perfil geral muito semelhante. Situam-se em Lisboa, pertencem à rede de ensino privado, têm uma oferta muito diversificada de Atividades Extracurriculares (atividades desportivas e artísticas, línguas estrangeiras, informática) que são desenvolvidas nas próprias instalações. Quanto às principais diferenças, enquanto uma das escolas tem as valências de Educação Pré-Escolar e 1º CEB, a outra possui também a Creche e o 2ºCEB. Esta segunda adota, como modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna (MEM).

### **3.4.2. O contacto com os participantes**

Como salienta Bell (1997), o acesso ao contexto e aos sujeitos participantes decorre de um primeiro contacto entre o investigador e os mesmos, para que o acesso a estes lhe seja autorizado. Uma vez definida a orientação do trabalho, e estando igualmente conscientes da sua viabilidade, procedemos aos contactos com potenciais sujeitos e instituições. Tratou-se, numa fase inicial, de um contacto formal onde se especificou a natureza da investigação, os seus objetivos, o que se pretendia com a colaboração dos participantes, o tempo requerido e o destino dos dados a recolher, de forma a obtermos o seu consentimento informado para a realização das entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 1997). Assim, contactámos por telefone os órgãos de direção das escolas que ficaram de transmitir o convite, bem como todas as informações pertinentes sobre o estudo, aos professores de cada escola. Ficámos a aguardar por uma resposta dos mesmos. Obtivemos 6 respostas positivas.

## **3.5. Recolha de dados**

### **3.5.1. Técnica, instrumento e procedimentos**

#### *A técnica*

A fase da seleção das técnicas para a recolha do material empírico é crucial para o cumprimento dos objetivos a que a investigação se propõe (Aires, 2015). Segundo Gonçalves (2010), a abordagem qualitativa envolve um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, cuja escolha é determinada pelo objeto de estudo, pelos seus objetivos, pelas condições em que decorre, pelos próprios interesses e experiência do investigador no campo da investigação e com as próprias técnicas. Esta diversidade de técnicas existentes pode agrupar-se de acordo com a sua natureza: *Técnicas Diretas ou Interativas* e *Técnicas Indiretas ou Não-interativas*. (Colás, 1992b, citado por Aires, 2015). De entre as *Técnicas Diretas ou Interativas*, encontra-se a entrevista, uma das mais importantes para a compreensão dos sujeitos e do modo como interpretam o mundo (Aires, 2015; Amado, 2013). Pelas suas características e qualidades, considerámos que a entrevista seria a técnica mais adequada para responder aos nossos objetivos.

Mais do que uma conversa interessante, uma entrevista consiste num diálogo mais ou menos formal, que procura obter informações específicas relacionadas com determinado objeto de estudo (Bell, 1997). Permite a recolha de dados descritivos, na linguagem dos sujeitos entrevistados, habilitando o investigador/entrevistador a compreender o modo como interpretam um determinado fenómeno, ou seja, o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2013). Aliás, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas, pela riqueza de dados que normalmente permitem extrair, podem ser a única técnica de recolha de material empírico numa investigação qualitativa, sobretudo quando têm um carácter longo, flexível e com suficiente abertura para os sujeitos se expressarem e detalharem as suas conceções sobre determinada realidade.

As entrevistas diferenciam-se entre si, em função do grau de estruturação ou diretividade que corresponde à maior abertura ou especificidade/rigidez do formato e ao modo como são conduzidas (Ghiglione & Matalon, 1992; Aires, 2015). Assim, podem ser classificadas da seguinte forma: a) *entrevistas não diretivas*; b) *entrevistas semidiretivas*; c) *entrevistas diretivas* (Ghiglione & Matalon, 1992). Numa tentativa de comparação simples, podemos dizer que a *entrevista não diretiva* não segue um guião previamente definido e as questões vão sendo colocadas ao longo do discurso. No outro extremo de diretividade, temos a *entrevista diretiva* orientada por um guião de entrevista, altamente estruturado, estandardizado que deve ser cumprido exatamente como está definido, respeitando-se a sua sequência e apenas as questões que levanta. No presente estudo, adotou-se a técnica da *entrevista semidiretiva* pois era a que melhor se adequava e respondia à finalidade do estudo, viabilizava uma compreensão aprofundada da problemática e “[...] permite uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante.” (Bresler, 2000, p. 19). Este tipo de entrevista apoia-se num guião organizado por temas e tópicos para questões. Todavia, a sua condução não necessita de seguir a ordem apresentada no guião, mas poderá sujeitar-se ao modo como o entrevistado expressa as suas ideias e pela condução do próprio discurso, que remete para a pertinência da questão seguinte (Aires, 2015; Amado, 2013; Ghiglione & Matalon, 1992; Bogdan & Biklen, 1994).

### *O instrumento: guião de entrevista*

Tratando-se de uma *entrevista semidiretiva*, mostrou-se necessário elaborar um referencial/guião para a sua condução. Para o efeito, atendemos às indicações da literatura sobre o seu conteúdo, organização e aplicação. O guião é um instrumento ao serviço da entrevista, uma preparação refletida da mesma, que espelha intenções e que permite orientar o momento da entrevista (Amado, 2013). Os tópicos ou temas devem ser definidos, considerando-se os objetivos e o referencial teórico do estudo. Importa salientar que referencial teórico e a entrevista complementam-se mutuamente. Enquanto que o primeiro confere o enquadramento e a pertinência da entrevista, a segunda permite a retificação do referencial e a revelação de novos aspetos importantes que não foram considerados nas leituras *a priori* (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Na construção do guião, atendemos ainda aos conselhos de Amado (2013), para promover a coerência, a organização e facilitar a condução da entrevista, entre os quais destacamos:

- a sequência pela qual surgem os blocos temáticos e as respetivas questões, deve corresponder a uma lógica com sentido;
- a existência de questões auxiliares de recurso, que servirão apenas para ajudar a prosseguir a entrevista, quando o entrevistado não consegue avançar e para motivá-lo a explicar melhor determinado raciocínio;
- a definição de um primeiro bloco do guião para legitimar a entrevista e elucidar o entrevistado sobre a mesma. Assim, neste bloco constam os objetivos; a garantia do anonimato do entrevistado; explicações sobre o procedimento da entrevista e a disponibilidade (do investigador) para esclarecer quaisquer dúvidas que o entrevistado possa ter.
- apesar do carácter flexível que o guião ocupa no decorrer da entrevista, a ordem das questões deverá iniciar-se com as experiências do entrevistado, o que funciona como um “quebra-gelo”.

Relativamente ao número de questões, tivemos em conta as indicações de Quivy e Campenhoudt (2005), ou seja, definimos o mínimo possível de questões. Uma diversidade excessiva de questões pode tornar-se arriscada, levando à rutura da entrevista e à desmotivação do entrevistado, o qual tenderá a responder de forma cada

vez mais breve, sentindo-se diante de um interrogatório. Além disso, as questões servem apenas para orientar o investigador, de forma a “[...] centrar-se no tema e permitem que avance de uma forma sistemática [...]” (Amado, 2013, p. 214). Desta forma, e porque as nossas entrevistas eram semidiretivas, procurámos que o guião proporcionasse um apoio e uma organização e não funcionasse como um questionário.

Por outro lado, e no que respeita à forma das questões, procurámos que apresentassem, sempre que possível, um carácter aberto, pois como afirmam Bodgan e Biklen (1994), a “estratégia-chave” para a qualidade de uma entrevista qualitativa consiste em evitar perguntas com resposta do tipo “sim” e “não”. Também Ghiglione e Matalon (1992) referem que as questões abertas são as mais eficazes não só para descobrir algo, mas também para se retirarem novas aprendizagens sobre o objeto de estudo. Além do carácter aberto, procurámos que as questões adotassem uma linguagem acessível, de fácil compreensão para os professores participantes, que fossem claras e neutras (isto é, que não evidenciassem juízos de valor). Como salientam Ghiglione e Matalon (1992), o modo como as palavras são empregues constitui um fator importante na relação do entrevistado com o conteúdo da entrevista, por isso a linguagem deverá ser o mais acessível possível.

Tendo em conta os objetivos do estudo, salientamos no nosso guião três principais temas (figura 6): o primeiro referente à caracterização do entrevistado - visou reunir elementos sobre a sua formação e experiência profissional que ajudassem, por um lado, a compreender como construía e organizava as suas opiniões e, por outro lado, que facilitassem a interação e recetividade à entrevista; o segundo e o terceiro, relativos aos assuntos sob análise, ou seja, as conceções teóricas e práticas dos entrevistados sobre a MTP.

Temas	Descrição
1. Caracterização do entrevistado	Elementos que caracterizam a formação (inicial e contínua) e experiência profissional do entrevistado
2. Concepções gerais e práticas sobre o trabalho de projeto	Vantagens, desafios, constrangimentos, intervenientes, papéis desempenhados e etapas essenciais de operacionalização (e.g. Beane, 2002; Ferreira, 2008)
3. A MTP como modelo de organização do ensino-aprendizagem no 1ºCEB	Fatores que facilitam ou inibem a prática do trabalho de projeto, mais frequentes no 1º CEB (e.g. Rola, Abrantes & Gomes,

Figura 6 - Síntese do guião de entrevista

### *Procedimentos*

Seguindo as indicações de Bell (1997), antes de realizarmos as entrevistas, preparámos a sua condução cautelosamente, simulando-as para termos uma noção mais precisa sobre a clareza das questões, a sua coerência e uma noção aproximada do tempo necessário.

Após estes cuidados prévios, procedemos à marcação do local e do momento de realização da entrevista, respeitando as indicações da literatura sobre o assunto. A escolha do local é um fator importante para uma condução eficaz de todo o processo. Por isso, deve ser, o quanto possível, confortável e sossegado, de forma a garantir que a entrevista não seja perturbada e interrompida, mantendo um processo contínuo (Quivy & Campenhoudt, 2005). A escolha do dia e da hora deverá respeitar a disponibilidade dos sujeitos, devendo também garantir que, no momento da mesma, não haverá riscos de perturbação, por outras pessoas ou pelo facto dos entrevistados terem outros compromissos próximos do momento da entrevista (Bell, 1997). No nosso estudo, as entrevistas aos 6 professores decorreram nas escolas onde lecionavam, em locais da sua preferência e que reuniam as qualidades acima indicadas. Assim, duas das entrevistas decorreram numa sala de aula que estava disponível e as restantes quatro numa sala de reuniões da escola. Os dias e horas foram marcados pelo telefone, de acordo com as possibilidades dos professores. As entrevistas decorreram em dois dias, na parte da manhã.

No momento da entrevista, e embora já tivessem conhecimento, os professores foram novamente elucidados sobre os objetivos, a natureza da investigação e a

confidencialidade da sua identidade. Foi igualmente solicitada a sua autorização para a utilização de um suporte de áudio (telemóvel), para a gravação das entrevistas, à qual todos os professores referiram estar de acordo com o uso do equipamento. A dinâmica da entrevista processa-se numa interação e diálogo cujas características de ambos os atores envolvidos (entrevistador e entrevistado) se influenciam mutuamente (Aires, 2015). Embora não existam normas específicas ou um referencial de regras para uma boa condução da entrevista, procurámos ter alguns cuidados básicos, conforme indicado na literatura para promover uma grande diversidade de dados, detalhes e exemplos, entre os quais:

- adotámos o papel de ouvinte (Ghiglione & Matalon, 1992), ou seja, estivemos atentos ao discurso dos sujeitos e, em caso de incompreensão de alguma informação, pedimos uma clarificação (Bogdan & Biklen, 1994);
- não interrompemos o discurso do sujeito, nem desviámos a conversa ou avaliámos o que dizia. Mesmo que possam existir perspetivas e pontos de vista diferentes, o objetivo da entrevista é o de compreender as perspetivas pessoais dos sujeitos em relação ao objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Por isso, mantivemos sempre uma posição imparcial, conduzindo o processo com a máxima objetividade (Bell, 1997);
- adotámos, com as devidas cautelas, procedimentos-chave de condução da entrevista aconselhados pela literatura durante o discurso dos sujeitos (e.g. as expressões breves, os acenos com a cabeça, espelho ou eco, sínteses parciais ou reformulações).

As entrevistas decorreram com normalidade, sem perturbações, fazendo-se sentir algum nervosismo inicialmente, por parte dos professores, rapidamente ultrapassado, pelos cuidados mencionados. Tiveram uma duração que oscilou entre 16 e 43 minutos.

### **3.6. Análise dos dados recolhidos**

A fase da análise dos dados obtidos é uma etapa fundamental na investigação, pois (Amado, 2013, p. 299) “[...] não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los [...]”. Por outras palavras, trata-se de verificar se os resultados obtidos

permitem a construção de uma teoria que responda ao problema de investigação formulado, pois esse é o objetivo de qualquer projeto de estudo. Atendendo aos objetivos do estudo e à natureza dos nossos dados, entendeu-se que a análise de conteúdo seria a técnica mais adequada para o seu tratamento.

### **3.6.1. Análise de conteúdo**

De acordo com Amado (2013, p. 300), a técnica de *análise de conteúdo* é especialmente adequada para a “análise social da realidade”. Tem como finalidade construir inferências, de forma explícita, sobre os dados analisados (Vala, 1986), obedecendo, para o efeito, a um processo contínuo e faseado.

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

Uma vez constituído o *corpus* da análise, estabelecidos os seus objetivos e o quadro de referência teórico, coincidentes com os do estudo geral, iniciámos a sua “organização sistemática” (Amado, 2013, p. 299). Trata-se de uma fase que envolve a organização dos dados recolhidos, através da sua divisão em unidades manipuláveis e síntese. Esta organização procura padrões e pretende descobrir informações importantes a apreender, para proceder-se à decisão do que será transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a partir dos dados em bruto, o investigador procura semelhanças entre as transcrições em análise (palavras, frases, perspetivas, práticas, acontecimentos dos sujeitos), agrupando-as num sistema de codificação (Bogdan & Biklen, 1994) que, refere Bardin (2016), diz respeito à transformação dos dados em bruto em unidades menores, que uma vez agregadas permitem a representação do conteúdo. Por sua vez, essas unidades menores são designadas de *unidades de registo*, ou seja, constituem um segmento de texto que é colocado numa determinada *categoria* (Vala, 1986).

A emergência de uma categoria é determinada por uma designação-chave, a qual lhe atribui um significado, permitindo ao investigador procurar segmentos de texto no

*corpus* documental que possuam as mesmas semelhanças (sentido), indexando-as na mesma categoria (ou subcategoria) (Amado, 2013; Vala, 1986). Estas categorias permitem, assim, a classificação da informação de acordo com o sentido ou a ideia que expressam e podem situar-se em diferentes níveis. As categorias principais admitem um sentido mais geral e incluem uma maior diversidade de ideias. De forma a especificar uma ideia mais generalizada, é possível ao investigador dividir estas categorias mais abrangentes em categorias mais específicas, designadas de subcategorias (Bogdan & Biklen, 1994).

O procedimento de categorização que adotámos foi *misto*, ou seja, definimos um sistema de categorias prévias (figura 7), à luz dos objetivos e do quadro de referência teórico do estudo, mas durante a análise do material empírico fomos admitindo a constituição de novas e emergentes categorias (Vala, 1986; Amado, 2013).

<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>
Caracterização do entrevistado	Reunir informação sobre a formação (inicial e contínua), percurso profissional e tempo de experiência.
Definição/conceções sobre a MTP	Apurar, na perspetiva dos entrevistados, quais as vantagens, dificuldades e constrangimentos associados à MTP, assim como os papéis do professor, do aluno e de outros atores educativos (e.g. Beane, 2003; Schug & Cross, 1998).
Implementação da MTP	Identificar, de acordo com as práticas dos entrevistados, quais as etapas e a sua sequência para a operacionalização da MTP (e.g. Beane, 2002; Ferreira, 2008).
Generalização da MTP no 1º CEB	Conhecer a opinião dos entrevistados sobre uma utilização mais alargada da MTP no 1º CEB, bem como requisitos e limitações (e.g. Ferreira, 2013; Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

Figura 7 - Lista de categorias iniciais

Para a categorização do material verbal recorreremos a um *software* de apoio à investigação qualitativa: o MaxQDA (versão demo). Aires (2015), Bogdan e Biklen (1994) salientam que a utilização de softwares na *análise de conteúdo* tem vindo a destacar-se gradualmente, mas apesar da ajuda que oferecem ao investigador, a sua utilização está também dependente de um referencial teórico de suporte ao objeto de estudo e de procedimentos prévios (categorização) que permitem um maior rigor e análise em profundidade dos dados.

Iniciámos a categorização, isolando os segmentos pertinentes, repartimos/organizámos esses segmentos em unidades de sentido adequadas (unidades de registo) e indexámos as unidades nas categorias referentes às suas características. No sentido de promover a *validação interna do sistema*, procurámos respeitar um conjunto de regras de categorização (Amado, 2013; Bardin, 2016):

a) *exaustividade*, diz respeito à abrangência de todas as unidades de texto que se considerem relevantes para a compreensão do fenómeno;

b) *exclusividade*, cada unidade de registo foi incluída numa única categoria;

c) *homogeneidade*: o sistema de categorias obedeceu apenas a um tipo de classificação/análise;

d) *pertinência*: a emergência de uma categoria fundamentou-se pela análise, pelo problema de investigação e pelos objetivos da investigação;

e) *objetividade*: assegurámos que cada categoria fosse precisa, clara e com critérios bem definidos, evitando-se a subjetividade;

f) *produtividade*: procurámos que o sistema de categorização permitisse a construção de novas abstrações que, à luz dos dados analisados, pudessem ir além de interpretações imediatas.

Numa fase mais avançada da análise, as categorias definidas foram tornando-se definitivas, de acordo com os objetivos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2016), permitindo-nos chegar a uma lista estável organizada num Dicionário de Categorias (anexo 9).

### **3.6.2. Fiabilidade da análise**

Vala (1986) e Amado (2013) salientam ainda a necessidade de se validar a análise, no sentido de demonstrar a operacionalidade das categorias. No presente estudo, verificámos a fiabilidade da análise de conteúdo recorrendo, para o efeito, à colaboração de um segundo investigador, conhecedor e experiente em análise de conteúdo em contexto de investigação educacional.

O cálculo da fiabilidade foi efetuado através do coeficiente de Krippendorff (2013), o *Kalpha*, e precedido com a seleção aleatória (através do Microsoft Excel) de uma amostra de 132 (10%) unidades de registo. Em seguida, e trabalhando em separado, cada investigador codificou as unidades de registo com o apoio do Dicionário de Categorias. Posteriormente, os resultados individuais foram introduzidos no programa de análise estatística SPSS-IBM, onde calculámos o *kalpha* através da macro de Hayes e Krippendorff (2007) instalada para o efeito, para dados nominais e com uma *bootstrap sample* de 5000 unidades de registo. Obtivemos um *Kalpha* de .84 (anexo 8), considerado muito bom por Krippendorff (2013), pelo que considerámos não ser necessário rever a lista de categorias e respetivas definições.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise de conteúdo efetuada aos dados das entrevistas aos professores envolveu a codificação de 1320 unidades de registo, agrupadas em 20 (sub)categorias e distribuídas por 5 temas. A interpretação de cada categoria é viabilizada pelo “Dicionário de Categorias” (anexo 9). Neste ponto do trabalho apresentamos os resultados obtidos, procurando interpretá-los à luz do nosso referencial teórico (capítulos 1 e 2) e responder aos objetivos a que nos propusemos para o presente estudo (capítulo 3).

- **Conceções teóricas e práticas dos docentes do 1.º CEB sobre a MTP**

Procurámos compreender as opiniões dos professores participantes face à MTP, sustentadas em descrições sobre as suas experiências pedagógicas com a metodologia. Tínhamos como principais expectativas identificar vantagens, desafios e dificuldades associadas à utilização MTP, estratégias de operacionalização e mesmo perspetivas sobre a sua utilização alargada no 1º ciclo do Ensino Básico.

De um modo geral, os resultados (figura 8) evidenciam uma coerência entre as opiniões dos docentes e o nosso referencial teórico, sobretudo ao nível dos *Princípios orientadores e dimensões* da metodologia (categoria 1), dos *Papéis atribuídos ao professor e ao aluno* (cat. 5) e dos *Contributos da MTP para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos* (cat.6).

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.	
	Fa	Fa	Fa	%
<b>A - Conceções sobre MTP *</b>				
1. Princípios orientadores e dimensões				
1.1. Processo faseado e complexo com saberes integrados	3	8	11	
1.2. Flexibilidade e diferenciação pedagógica	4	16	22	
1.3. Aprendizagem centrada no aluno	5	31	42	
1.4. Abordagem cooperativa, democrática e partilhada	5	19	26	
	<b>t:</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	

Figura 8 - Conceções sobre a MTP - Princípios orientadores e dimensões

A maioria (UE=5) dos participantes interpreta a MTP como uma abordagem centrada no aluno, conforme indicações de Beane (2002), ou seja, implicando um trabalho de cooperação e partilha sistemática, na medida em que professor e alunos trabalham de

forma cooperada, discutindo, refletindo e tomando decisões em conjunto, ao longo de todo o processo:

*Eu tenho na parede um mapa onde eles preenchem os interesses deles, ao longo do ano* [Entrevistado 6, linha 140]

*outra das vantagens é o facto deles a trabalharem em projeto parte de uma coisa que é do interesse deles* [E3, l 65]

Os resultados da análise de conteúdo mostram ainda que 4 dos docentes (figura 8) salientam a *flexibilidade e a diferenciação pedagógica* (subcategoria 1.2) como princípios orientadores do trabalho desenvolvido na MTP. Tratam-se de conceções coerentes com a nossa revisão da literatura (capítulo I, alínea 1.3.3). A MTP projeta-se numa planificação em aberto que procura ir respondendo às intenções de aprendizagem dos seus intervenientes, aceitando ajustes e alterações que possam implicar a entrada de novos saberes desejáveis, estratégias de operacionalização (recursos e produtos) (Alonso, 2002). Também ao mobilizar conteúdos das várias áreas disciplinares, culmina num projeto mais significativo, com uma intencionalidade pessoal e coletiva, tornando-se autêntico para aqueles que o realizam (Beane, 2002).

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.
	Fa	Fa	%
<b>A - Conceções sobre MTP * (cont.)</b>			
2. Papéis do professor e do aluno			
2.1. O aluno constrói ativamente a sua aprendizagem	6	34	32
2.2. Requer uma preparação contínua do professor	3	10	9
2.3. O professor medeia o processo	6	34	32
2.4. O professor constitui um recurso e uma fonte de motivação	5	29	27
	<b>t:</b>	<b>107</b>	<b>100</b>

Figura 9 - Conceções sobre a MTP - Papéis do professor e do aluno

Quando questionados acerca dos papéis do aluno e do professor nesta metodologia, todos os docentes participantes destacaram o *papel ativo e central do aluno* (subcat. 2.1) ao longo de todo o processo (figura 9). Na MTP, o aluno colabora, reflete, planifica, investiga, experimenta e (re)constrói o conhecimento, sendo por isso designado como construtor ativo da sua própria aprendizagem (Felicio & Alonso, 2016):

*os alunos fazem as suas pesquisas, chegam às suas conclusões* [E2, l 83]

*depois eles próprios [os alunos] faziam todo o trabalho, a nível de todos os conteúdos que eram necessários* [E4, l 27]

*ele é que procura o seu conhecimento* [E4, l 87]

Quanto ao papel desempenhado pelo professor, os docentes consideram-no como um *mediador* (subcat. 2.3) no sentido de orientar os alunos nas suas experiências, sugerindo, questionando e facultando recursos necessários para a realização das atividades. Acresce que é também apontado pela maioria dos docentes (UE=5) como um *recurso e fonte de motivação para os alunos* (subcat. 2.4). Em síntese, os participantes perspetivam-se também como intervenientes que auxiliam os alunos a superar dificuldades que surgem normalmente, durante as atividades, procurando simultaneamente motivá-los. A salvaguarda da motivação pode ser um desafio para os alunos, decorrente da forma como estes encaram esta metodologia e pelo modo como o trabalho se processa (Sampaio, s.d, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011). Assim, é necessário que o professor intervenha nesse sentido, ajudando-os a melhorar as suas competências e evitando, desta forma, que a implicação e a motivação dos alunos se percam (Monteiro, 2009, citado por Rola, Abrantes & Gomes, 2011):

*nós estamos ali só para dar uma ajudinha* [E3, l 151]

*o professor está sempre a circular pela sala e a apoiar os alunos nas diferentes fases em que eles se encontrem* [E2, l 269]

*também tenho este papel interventivo de ir dizendo: “Olhem, atenção, estou a aperceber-me disto, estou a aperceber-me daquilo.”* [E2, l 445]

Uma vez que o aluno desempenha este papel ativo, o papel do professor deverá corresponder e respeitar esse posicionamento do aluno na MTP, devendo por isso ser um orientador, um mediador do processo. Todavia, esta atuação do professor não deverá inculcar a ideia de arbitrariedade do processo ou no seu papel. Este deverá ser encarado como um interveniente democrático que ouve e respeita as decisões dos alunos, mas que tem também a liberdade e o dever de orientar e ajudar os alunos a encaminhá-los nas direções certas, viáveis e significativas para a realização do trabalho, de forma a culminar em aprendizagens de qualidade, relevância e funcionais para os alunos (capítulo 2, alínea 2.1).

*A motivação e o interesse na aprendizagem* (subcat. 3.3) são apontados pela maioria dos docentes (UE=5) como as duas das principais vantagens da MTP para os alunos (figura 10). Algumas características desta metodologia concorrem articuladamente para

a efetivação desses dois contributos. Em primeiro lugar, o foco das aprendizagens em questões e preocupações dos alunos, ou seja, a aprendizagem é contextualizada e tem significado direto e pessoal (Beane, 2002). Além disso, o espaço e oportunidade para cada um integrar as suas próprias concepções e experiências valoriza o aluno como sujeito dotado de saberes e vivências fundamentais para a sua aprendizagem escolar e promovendo a sua motivação e interesse (Beane, 2002).

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.
	Fa	Fa	%
<b>A - Concepções sobre MTP * (cont.)</b>			
3. Contributos da MTP para a aprendizagem e desenv. dos alunos			
3.1. Promove apre. signif. e do aluno, curiosidade e iniciativa	5	14	17
3.2. Promove a responsabilidade, resiliência e autoestima	5	12	9
3.3. Promove a motivação e interesse na aprendizagem	5	27	21
3.4. Promove a autonomia, capacidade crítica e de reflexão	5	23	18
3.5. Promove competências sociais/relacionais	4	27	21
3.6. Promove competências intelectuais/académicas	5	24	19
	<b>t:</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

Figura 10 - Concepções sobre a MTP - Contributos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos

A MTP investe num trabalho de investigação e procura de respostas ou soluções às questões de um projeto (Beane, 2002). A atitude investigativa, a *curiosidade e a iniciativa* (subcat. 3.1), realçadas por 5 professores participantes, conduzem, por sua vez, os alunos a serem melhores pensadores, indivíduos mais atentos, posicionando-se de uma forma crítica e reflexiva sobre si e sobre o mundo que os rodeia, atuando sobre este de forma mais consciente e intencional (Bell, 2010).

A *promoção da autonomia, capacidade crítica e de reflexão* pela MTP (subcat. 3.4) funcionam também como fontes de motivação. Os alunos são encorajados a explorar, a investigar e, no final, as aprendizagens tornam-se efetivamente mais funcionais e compreendidas, o que favorece, mais uma vez, a motivação e o interesse na aprendizagem (Alonso, 2002; Portugal, 2009, citado por Felício & Alonso, 2016)

A ênfase da MTP na *promoção de competências sociais e relacionais* (subcat. 3.5) constitui também um forte contributo para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, na opinião de 4 professores:

*eles próprios ganham mais essa capacidade de saber ouvir o outro* [E2, | 191]

*o facto de terem de trabalhar com o outro, também é uma grande vantagem* [E5, | 92]

*o saberem trabalhar em grupo, o saberem ouvir as opiniões dos outros* [E6, | 126]

De facto, a literatura mostrou-nos como o trabalho colaborativo associado à MTP estimula o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que as dinâmicas vividas em grupo favorecem uma aprendizagem social, que se constrói pela capacidade de escuta, partilha, negociação de consensos, comunicação, entreajuda, aceitação e, portanto, pelo respeito pelos outros (e.g. Bell, 2010; Beane, 2003). Acresce que tais competências sociais se estendem para além do contexto escolar, sendo necessárias na relação com os pares em sociedade (Grave-Resende & Soares, 2002, citado por Ferreira, 2008).

Apesar de realçarem as aprendizagens sociais, os professores (UE=5) apontam também qualidades ao nível da *promoção competências intelectuais e académicas* (subcat. 3.6), ou seja, os alunos aprendem conteúdos das diferentes áreas disciplinares, bem como outras competências transversais, através da realização dos projetos:

*aprendem e criam hábitos de estudo que depois vão levar ao longo de toda a vida* [E4, | 34]

*eles acabam por ter um conhecimento muito mais aprofundado e com muito mais qualidade* [E3, | 305]

Estes depoimentos remetem-nos para o equilíbrio desafiante entre a compreensão sobre a funcionalidade dos conteúdos e a compreensão sobre a especificidade dos mesmos. Na MTP, busca-se a identificação de respostas às questões colocadas no arranque do projeto. Desta forma, conhecimento mobilizado é aquele que se considera pertinente para o trabalho e não conveniente, no sentido de apenas se fazer cumprir um currículo (Beane, 2002; Mateus, 2011). Porém, é difícil imaginar o envolvimento de todas as competências previstas no currículo nos temas escolhidos pelos alunos. Para aqueles que colaboram com esta metodologia, essa não é a sua maior preocupação. Na verdade, o seu foco prende-se essencialmente com o significado e funcionalidade das aprendizagens (Beane, 2002).

Contrariamente, o conhecimento especializado é a preocupação primordial daqueles que conservam o ensino tradicional e consideram a MTP como uma metodologia cujos conteúdos são tratados superficialmente no seio dos temas. O conhecimento especializado requer tempo de apropriação e a MTP exige, já por si, também tempo de

implementação. De igual forma, os conservadores da tradição curricular apontam a marginalização de conteúdos como um outro aspeto da MTP, quer seja por questões de ausência de pertinência para a exploração dos temas, como por questões de aptidão e apetência dos próprios professores para esses conteúdos (Schug & Cross, 1998).

Não registámos nos discursos dos professores nenhuma alusão a esta limitação da MTP, no conjunto dos desafios/dificuldades que identificam na MTP (figura 11).

Além das *competências académicas/intelectuais* (subcat. 3.6) associadas a cada conteúdo disciplinar específico, a MTP promove sobretudo o desenvolvimento de outras, de natureza transversal, essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: (a) competências no domínio da comunicação escrita e oral – estão em permanente contacto com informações escritas, recolha e interpretação dessas informações (Rola, Abrantes & Gomes, 2011); (b) utilização de recursos e suportes diversos (Ferreira, 2010); (c) competências de resolução de problemas, intrinsecamente associadas ao desenvolvimento de uma atitude curiosa e investigativa (Mateus, 2011); (d) competências na utilização de técnicas e processos de planificação e hábitos e métodos de estudo adequados (Mateus, 2011).

Apesar do *balanço positivo* (cat. 4) e das vantagens que os docentes entrevistados apontam à MTP, também reconhecem a existência de diversos *desafios e dificuldades* (cat.5) na sua implementação (figura 11).

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.
	Fa	Fa	%
<b>A - Concepções sobre MTP * (cont.)</b>			
4. Balanço geral positivo à sua experiência com a MTP	3	10	100
	<b>t:</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
<b>A - Concepções sobre MTP * (cont.)</b>			
5. Desafios e dificuldades da MTP			
5.1. São normais as dif. no início do 1º ano, ou numa primeira abord.	3	30	15
5.2. É difícil gerir o tempo	5	25	13
5.3. Por ser complexa, pode gerar insegurança no professor	4	14	7
5.4. Há dificuldades ao nível da avaliação	5	13	7
5.5. É difícil acompanhar os trabalhos dos alunos	3	20	10
5.6. O currículo nacional não predispõe à MTP	5	16	8
5.7. Escolas/famílias estão pouco recetivas	3	14	7
5.8. Há dificuldades na gestão de comport/confli e interesses do grupo	3	30	15
5.9. É exigente em termos de recursos humanos e materiais	2	22	11
5.10. É mais difícil para os alunos com mais dificuldades	3	12	6
	<b>t:</b>	<b>196</b>	<b>100</b>

Figura 11 - Concepções sobre a MTP - Desafios e dificuldades da MTP

Entre os desafios/dificuldades associadas à MTP, assumem especial destaque pelo consenso identificado e/ou pela intensidade dos discursos:

- a *gestão dos comportamentos e dos interesses do grupo* (subcat. 5.8). Por vezes, os alunos demonstram dificuldades em definir objetivos e parecem querer saber tudo sem que haja um foco primordial das suas intenções de aprendizagem:

*eles queriam saber mesmo, muitas coisas que já tinha ouvido irmãos mais velhos falar [E6, I 175]  
é que eles querem saber tudo, dezenas de coisas [E6, I 348]*

*é muito difícil confluí-los para um só tema [E6, 172]*

Na revisão da literatura encontramos referência (e.g. Beane, 2002) a esta possível dificuldade na implementação da MTP. A dinâmica da MTP é construída num processo de incertezas, numa relação entre a teoria e a prática e num consenso entre interesses pessoais e coletivos, na integração de diferentes intervenientes, procedimentos e recursos. A planificação colaborativa é especialmente desafiante e exige do professor uma considerável capacidade de gestão para ajudar os alunos a definirem prioridades, quanto aos seus interesses de aprendizagem e, simultaneamente, encaminhá-los para uma aprendizagem significativa, relevante e funcional.

Tal como os nossos entrevistados reconhecem, a capacidade de gestão do grupo, não se aplica somente à gestão dos seus interesses, mas também às relações entre pares

(subcat. 5.8), sendo necessário que o professor consiga gerir o confronto de ideias diferentes, sentimentos de insucesso e desmotivação (Abrantes, 2002).

A complexidade do processo exige tempo para a sua concretização (Abrantes, 2002), o que, de acordo com um inquérito realizado em Portugal a futuros professores do 1º CEB (Ferreira, 2013), parece não ser sempre possível. Aliás, a *gestão do tempo* (subcat. 5.2) foi realçada pela maioria dos professores (UE=5) como uma das principais dificuldades sentidas:

*passarem pelas etapas, de pesquisar, de compreender, de tentar perceber melhor, todo aquele processo que é muito demorado* [E3, l 310]

*exige tempo que muitas vezes os professores não conseguem dispensar para isso* [E5, l 80]

*Requer da nossa parte, enquanto docentes, uma gestão de tempo* [E2, l 59]

Ainda que tenha sido salientado apenas por 2 professores, importa referir a *exigência da MTP em termos de recursos humanos e materiais* (subcat. 5.9). Consideram que, por vezes, é difícil o acesso a todos os recursos materiais necessários e carecem igualmente de um outro professor na sala, como apoio. Em consequência, *o acompanhamento de todos os projetos em curso torna-se difícil* (subcat. 5.5).

A utilização de diversos recursos na aprendizagem contribui para diversidade acrescida de estímulos, mas pode tornar-se um desafio para o professor, uma vez que requer tempo para a procura daqueles que melhor se adequem aos temas dos projetos (Ferreira, 2010). Além disso, este desafio pode efetivamente tornar-se uma dificuldade, quando as condições existentes carecem de uma disponibilidade diversificada de recursos.

Para a maioria (UE=5) dos nossos participantes, *o currículo nacional não predispõe para a utilização da MTP* (subcat. 5.6), pela sua elevada prescrição e falta de flexibilidade:

*[o currículo] acaba por induzir a uma forma mais tradicionalista de chegar aos conteúdos (não é?), que são os testes, as fichas* [E1, l 269]

*é impossível ser tudo por projeto, com o currículo sendo como é* [E3, l 324]

*acho que a forma como o programa está elaborado é muito prescritiva, muito virada para os conteúdos académicos* [E.1, alínea 265]

Um currículo centrado em disciplinas ou mesmo áreas disciplinares pode exercer uma constante pressão sobre os professores, inibindo-os de iniciativas integradoras

(Beane, 2002). É nesse sentido que poderá constituir um desafio para os professores que optam pela MTP, designadamente quando toda a estrutura organizacional escolar e recursos da aprendizagem se regem por um currículo menos flexível e mais tecnicista (Serra & Galvão, 2015).

Metade dos professores (UE=3) considera que alguns alunos tendem a demonstrar mais dificuldades de adaptação a esta metodologia, em particular:

- os *alunos do 1.º ano* (subcat. 5.1). Parece-nos compreensível que os alunos no início da escolaridade possam apresentar mais dificuldades do que aqueles que se encontram em anos posteriores, uma vez que se trata de um ano de transição e adaptação a um novo ciclo de estudos. Como acréscimo, a autonomia destes alunos será provavelmente mais reduzida, quando comparada com a dos alunos dos anos seguintes.

- os *alunos que apresentam algum tipo de dificuldades, quer necessidades educativas especiais, como de autonomia, mais introvertidos ou com dificuldades ao nível da socialização.* (subcat. 5.10).

Efetivamente, na literatura encontrámos referências ao facto de nem todos os alunos se mostrarem recetivos a esta metodologia, já que o trabalho de grupo pode ser um desafio para aqueles que não estão habituados a trabalhar em grupo, muito pela sua dificuldade em partilhar e aceitar decisões conjuntas (Ferreira, 2013). Também para os alunos com mais dificuldades em partilhar as suas ideias em público, tal exigência pode deixá-los pouco recetivos e desconfortáveis, devido à sua maior exposição aos outros (Beane, 2002).

Quanto aos alunos com necessidades educativas especiais, as dificuldades mais significativas recaem geralmente no papel ativo do aluno que é necessário para a operacionalização do trabalho. Necessitam de um nível de apoio acrescido, incluindo ao nível da sua capacidade de gestão das tarefas, autonomia, responsabilidade com a sua aprendizagem e na relação com os outros.

Ainda que pouco evidenciado, a maioria dos professores inquiridos (UE=5) indica existirem dificuldades ao nível da avaliação, na medida em que é bastante abrangente e recorre a uma variedade de instrumentos. Esta dificuldade apontada pelos professores

poderá ser compreendida à luz do nosso referencial teórico, que explicita a abrangência, a complexidade e as características inerentes à avaliação na MTP. (capítulo 2, alínea 2.3).

*É muito mais trabalhoso, se calhar, para o professor ter de expressar isso, porque há mais critérios em análise* [E5, l 256]

*porque o nosso papel é um papel de gerir muitas coisas ao mesmo tempo [por ser mais difícil a avaliação]* [E.1, alínea 239]

*Dá mais trabalho, portanto, posso dizer que é mais difícil* [E3, l 292]

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.
	Fa	Fa	%
<b>B - Perspetivas sobre a utilização (generalizada) da MTP no 1º CEB *</b>			
6. A MTP poderia/deveria ser mais utilizada no 1º CEB	6	23	100
t:		22	100
7. Requisitos para uma utilização mais alargada no 1º CEB			
7.1. Escolas/professores têm de estar motivados	4	14	64
7.2. Currículo mais flexível e dominado pelo professor	5	8	36
t:		22	100

Figura 12 - Perspetivas sobre a utilização (generalizada) da MTP no 1º. CEB e requisitos necessários

Inquirimos os professores participantes sobre *a viabilidade de uma utilização mais alargada da MTP ao nível do 1º CEB* (figura 12) e as opiniões foram consensuais: a *MTP poderia/deveria ser mais usada* (cat. 6). Todavia, importa salientar que um dos professores refere a impossibilidade de todo o processo de ensino e aprendizagem decorrer exclusivamente da MTP, indicando a necessidade de se recorrer à abordagem tradicional por disciplinas:

*há coisas, há certos tipos de trabalhos que acaba por ser com o professor um bocadinho mais...não é exposto, mas o professor junto ao quadro* [E2, l 474]

Todavia, quatro dos entrevistados reconhecem a existência de algumas condições necessárias à generalização da MTP, em particular, uma *maior motivação e abertura das escolas e professores para esta forma de trabalho* (subcat. 7.1):

*termos de ter também um gosto em fazê-lo* [E.1, l 263]

*é uma forma de trabalhar com a qual temos mesmo que estar muito à vontade* [E2, l 58]

*A maior parte das escolas não nos permite aplicar esse método* [E.4, l 225]

A motivação é um fator determinante no sucesso daquilo em que aplicamos o nosso esforço. No contexto pedagógico, esta premissa mantém-se inquestionável. O papel do professor nesta metodologia requer que acredite nesta forma de trabalho e que esteja

confiante. Só assim conseguirá motivar os alunos para a aprendizagem (Rola, Abrantes & Gomes, 2011). A desvalorização desta abordagem (Rola, Abrantes & Gomes, 2011) perante a realidade curricular, marcada notoriamente pela primazia do currículo tradicional e mais tecnicista (Beane, 2002), pode constituir um dos fatores para a resistência a que se assiste sobre a implementação da MTP no 1º. CEB.

As modificações ideológicas e estruturais do currículo do ensino básico em Portugal avançam, na perspetiva de Serra e Galvão (2015), para uma dicotomia entre os conceitos de “objetivos” e “competências”. Ainda que existam diferenças entre ambas as terminologias, a verdade é que as semelhanças parecem ser mais evidentes para a maioria dos professores. Todavia, tal similaridade entre os termos dissipa-se quando surgem à tona duas conceções curriculares distintas: o currículo centrado em objetivos e o currículo centrado em competências (Roldão, 2010). A primeira conceção, efetivamente assente numa corrente tecnicista do currículo, rege-se pela pedagogia por objetivos, tendo por base teorias behavioristas e cognitivistas do comportamento e da aprendizagem. Aqui o currículo é estruturado em objetivos e em conteúdos e é dada ênfase à complexidade do conhecimento e aos processos cognitivos, através de exames e testes descontextualizados (Serra & Galvão, 2015).

No polo oposto, encontra-se o currículo centrado em competências, o qual conceptualiza a aprendizagem em contexto com recurso a diferentes domínios do aluno (afetivos, atitudinais, cognitivos e estratégicos). A ação é, assim, o meio pelo qual as competências se desenvolvem, segundo uma abordagem integrada e situada, fortemente inspirada nos princípios construtivistas da aprendizagem. Os diferentes domínios são mobilizados em situações específicas de aprendizagem e o contexto e o aluno são igualmente valorizados no processo, através do trabalho a pares, simulações e, inclusive, pela MTP (Serra & Galvão, 2015). É nesta conceção curricular que a MTP ganha espaço para a sua operacionalização, mas o currículo tecnicista, centrado em objetivos, apesar das críticas e das revisões a que foi sujeito, tem-se mantido em destaque no modo de conceber o currículo escolar em Portugal (Roldão, 2010; Serra & Galvão, 2015).

Diante do exposto, podemos, na mesma linha de pensamento, invocar a necessidade de um *currículo mais flexível e aberto* (subcat. 7.2), apontado pela maioria dos docentes (UE=5) como um dos requisitos para uma utilização generalizada da MTP no 1º. CEB.

Atualmente e já no decorrer do presente trabalho, o Programa de XXI Governo Constitucional implementou no ano letivo 2017-2018, em regime de experiência pedagógica, o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual contemplava todos os ciclos de estudo do ensino básico e também o ensino secundário (Despacho nº 5908/2017, DGE). O referido projeto assenta numa conceptualização do currículo centrado em situações concretas e problemáticas do quotidiano e do meio envolvente dos alunos, cujo estudo deverá visar o desenvolvimento de competências de pesquisa, reflexão, comunicação e avaliação para a resolução de problemas e ainda a promoção da autonomia e responsabilidade nos alunos. Espera-se que esta abordagem curricular proporcione aprendizagens significativas e relevantes e promova o desenvolvimento de competências plurais (e.g. cooperação, partilha, confronto de ideias) para uma efetiva cidadania e em resposta aos desafios da sociedade atual. Para o efeito, caberá à escola exercitar uma maior autonomia na gestão do currículo, de forma contextualizada e flexível (Despacho nº 5908/2017, DGE).

Em suma, encontramos na fundamentação desta inovação curricular os alicerces para uma utilização frequente e alargada da MTP. Trata-se de gerir o currículo com uma lógica integrada e interdisciplinar, com o reforço do papel ativo dos alunos e da centralidade das aprendizagens nestes, recorrendo ao trabalho de projeto como estratégia pedagógica para a promoção do conhecimento científico e de competências transversais.

No que concerne às conceções dos docentes participantes sobre o processo de implementação da MTP (figura 13), destaca-se uma forte unanimidade e um discurso alinhado com o nosso referencial teórico.

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.
	Fa	Fa	%
<b>C- Implementação da MTP *</b>			
8. Convergência, normalmente, entre TP e áreas do currículo	6	34	100
	<b>t:</b>	<b>34</b>	<b>100</b>
9. Programa do EM (sobretudo) como área central do projeto	6	26	100
	<b>t:</b>	<b>26</b>	<b>100</b>
<b>10. Parceiros Educativos</b>			
10.1. É desejável envolver outros parceiros	6	39	39
10.2. As famílias participam em diferentes fases do projeto	6	26	26
10.3. Convidam-se profissionais relacionados com os temas	6	20	20
10.4. Outros docentes, sobretudo, de Exp. são envolvidos na exper.	4	16	16
	<b>t:</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Figura 13 - Implementação da MTP - Convergência com o currículo e Parceiros Educativos

Todos os docentes evidenciam uma preocupação em estabelecer uma *relação entre a MTP e o currículo nacional* (cat. 8) integrando nos projetos conteúdos das diferentes áreas disciplinares como a Matemática, o Português e as áreas das Expressões:

*se for um projeto sobre a neve, eu posso trabalhar o ciclo da água* [E.1, alínea 78]

*Nós colocávamos os pontos do currículo que tinham de ser abordados* [E4, l 48]

Também todos destacam, com especial ênfase, o *Estudo do Meio como a área central dos projetos* (cat.9) já que os alunos podem escolher temas para os seus projetos a partir do programa, como as suas intenções, curiosidades e interesses convergem, normalmente, com os conteúdos desta área.

A MTP é uma abordagem curricular que não se sustenta no vazio, mas de acordo com um referencial de ensino-aprendizagem: o currículo. Deste modo, as decisões que se tomam nesta metodologia visam um trabalho que se estrutura também à luz das decisões curriculares, procurando a articulação dos conteúdos disciplinares numa visão integrada e contextualizada (Roldão, 1999). Dissipam-se barreiras entre disciplinas, embora mantenham a sua integridade, mobilizando-se conhecimentos para o seio dos projetos, de forma articulada (Beane, 2002).

Os temas selecionados pelos alunos estão, em grande medida, associados às suas vivências e àquilo que observam no mundo à sua volta. Significa que há, quase de forma natural, uma forte relação com a área de Estudo do Meio (Ferreira, 2010), já que esta se debruça nessas mesmas experiências e saberes, procurando aprendizagens que

privilegiem o contacto e um conhecimento mais alargado e complexo sobre a Natureza e a Sociedade, assim como o contacto com problemas reais, vividos na sua sociedade (DEB, 2004).

Além disso, a estrutura organizacional do programa de Estudo do Meio é aberta e flexível, envolvendo interesses e necessidades dos alunos, integrando novas intenções de aprendizagem, reformulando outras ou aprofundando (DEB, 2004). Estes princípios orientadores do programa de Estudo do Meio convergem, assim, com os princípios que orientam a MTP, sendo uma via para a sua implementação.

Relativamente aos *parceiros educativos* (cat. 10) envolvidos na MTP, os professores entrevistados consideram que este é um trabalho que se estende para além da relação pedagógica professor-alunos. Por isso, consideram relevante a colaboração de *profissionais ligados aos temas* (subcat. 10.3), *o trabalho colaborativo entre docentes* (subcat. 10.4) e, principalmente, *a participação das famílias dos alunos em diferentes fases do projeto* (subcat. 10.2):

*sobre a segurança já chegou a vir cá um polícia, também para nos ajudar nalgumas fases do projeto* [E.1, l 168]

*temos contado também com uma professora que está ligada à música e à expressão artística* [E1, l 155]

*o aluno tinha feito uma entrevista ao pai, portanto, apareceu um vídeo da entrevista ao pai* [E2, l 315]

Esta preocupação dos entrevistados com o envolvimento de parceiros educativos nos projetos, está claramente alinhada com um dos princípios orientadores da integração curricular: a mobilização de diferentes recursos da comunidade, profissionais e famílias, enquanto recursos favorecedores de uma aprendizagem significativa e de qualidade (capítulo 1, alínea 1.3.4; d)).

O trabalho colaborativo, outro dos princípios orientadores da Integração Curricular, sugere a participação dos alunos nas decisões relativas aos projetos bem como a relação colaborativa entre docentes, numa lógica de partilha e negociação refletida (Felício & Alonso, 2016).

As conceções dos docentes sobre a *implementação da MTP* incluem ainda a noção de que se trata de um processo faseado (figura 14), que requer um esforço de *planificação e organização* (cat. 11). Na revisão da literatura (capítulo 2, alínea 2.2),

damos conta da organização dos trabalhos em diferentes fases, no sentido de assegurar a coerência, a compreensão e a globalização da aprendizagem. Trata-se, portanto, de um trabalho complexo e abrangente que exige uma *planificação e organização* prévia (figura 14), ainda que flexível, e uma calendarização já que as atividades tendem a estender-se no tempo (Bell, 2010; Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2010).

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.	
	Fa	Fa	Fa	%
<b>C- Implementação da MTP * (cont.)</b>				
11. Planificação e organização				
11.1. O projeto parte quase sempre do aluno	6	36	21	
11.2. Define-se o centro organizador e recursos do projeto	5	9	5	
11.3. São usados recursos na planificação	5	13	7	
11.4. Integram-se conhecimentos, experiências e interesses dos alunos	6	14	8	
11.5. Organizam-se, geralmente, em pequenos grupos	5	27	15	
11.6. Motivação/Interesses como critério de constituição dos grupos	5	19	11	
11.7. Definem o produto final a apresentar	6	37	21	
11.8. Os projetos são realizados semanalmente	6	20	11	
	<b>t:</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	

Figura 14 - Implementação da MTP - Planificação e organização

O projeto parte quase sempre do aluno (subcat. 11.1), disseram os seis professores, sem descurar a possibilidade de o docente intervir enquanto fonte de ideias, mas desempenhando um papel secundário. Mas é sobretudo a partir do aluno que se inicia a *definição do centro organizador do projeto* (subcat. 11.2), isto é, do tema. É o início de qualquer projeto (Beane, 2003) e *emerge dos interesses, questões, curiosidades e preocupações manifestadas pelos alunos* (subcat. 11.4), sobre si e sobre o mundo que os envolve (Rola, Abrantes & Gomes, 2011).

Os alunos *organizam-se geralmente em pequenos grupos* (subcat. 11.5), tendo em conta as *motivações e interesses comuns* (subcat. 11.6), pelo tema do projeto, conforme relatado pela maioria (UE=5) dos professores entrevistados:

*eles juntaram-se, depois houve outros meninos que também manifestaram esse interesse, pronto, juntaram-se, formaram um grupo, fizeram o projeto* [E2, I 312]

*às vezes também fazemos projetos que envolvem a turma toda* [E.1, I 94]

*são grupos de 4, ou 5, no máximo, porque são projetos diferentes* [E2, I 255]

É também nesta fase que os alunos *definem o produto final* (subcat. 11.7) a apresentar, desde: cartazes, maquetes, apresentações em ppt, entre outras (capítulo 2, alínea 2.2; 1)).

Os professores participantes reportam uma *calendarização essencialmente semanal* (subcat. 11.8), com 1 ou 2 tempos semanais para a realização dos projetos. A calendarização prévia, ou seja, a definição de tempos para as diferentes fases do projeto, ajuda a lidar com a complexidade do processo e preserva a motivação e o sentido do trabalho que vai gradualmente sendo realizado (Rangel & Gonçalves, 2010).

Os resultados da análise de conteúdo evidenciam também o momento de trabalho posterior ao da *planificação*, a fase do *desenvolvimento*, cuja descrição pelos participantes vai ao encontro do nosso referencial teórico (Figura 15).

Temas e (sub)categorias	U.E.	U.R.	
	Fa	Fa	%
<b>C- Implementação da MTP * (cont.)</b>			
12. Desenvolvimento			
12.1. Partilham conhecimentos e aprendizagens	3	6	19
12.2. Seleccionam/recolhem os dados sobre o tema	5	16	52
12.3. Analisam/interpretam os dados recolhidos	4	9	29
	<b>t:</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Figura 15 - Implementação da MTP - Desenvolvimento

Dos 6 professores entrevistados, 5 referem que o desenvolvimento inclui o início da exploração do tema, a partir de um trabalho de pesquisa, onde os alunos *seleccionam, recolhem informações* pertinentes sobre o tema que permitam dar respostas às suas intenções de aprendizagem (subcat. 12.2). Após esse levantamento de informações, segue-se o *tratamento das mesmas, com a interpretação e resumo dos dados recolhidos* (subcat. 12.3).

É uma metodologia onde “se parte à descoberta”, com base num trabalho de investigação (Bell, 2010), e onde os alunos investem na pesquisa, recolha e tratamento de dados para a resolução de um problema (Rangel, 2002, citado por Ferreira, 2008).

Finalizada a fase do *desenvolvimento*, segue-se a fase da *divulgação* (cat. 13), a qual é descrita pelos professores participantes e referida na literatura (e.g. Rangel, 2002,

citado por Ferreira 2008), como o momento da apresentação das descobertas dos alunos (figura 16).

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.
	Fa	Fa	%
<b>C- Implementação da MTP * (cont.)</b>			
13. Divulgação			
13.1. Os produtos são apresentados às famílias	4	14	45
13.2. Os produtos são apresentados aos colegas e à escola	6	17	55
<b>t:</b>		<b>31</b>	<b>100</b>

Figura 16 - Implementação da MTP – Divulgação

Os professores esclareceram-nos sobre os destinatários da divulgação dos produtos (cat. 13): a todos os colegas, da sua e de outras turmas, e às famílias:

*fazíamos a apresentação, que era feita a nível de escola [E4, l 63]*

*nós convidamos sempre também os pais a virem assistir a essas comunicações [E2, l 80]*

As atividades de divulgação concretizam o conceito de partilha que é valorizado na MTP e que obedece não só a uma logica de partilha do poder das decisões, mas também dos conhecimentos, das descobertas aos outros. Trata-se de “socializar o saber”, ou seja, procurar que as aprendizagens individuais possam contribuir e ser uma mais-valia para a aprendizagem de todos (e.g. Rangel & Gonçalves, 2010).

Não encontramos nos resultados referências à divulgação dos produtos dos alunos a outros elementos da comunidade envolvente, conforme defendido por Beane (2002) para alargar a abertura da escola à comunidade, concretizando a ideia de instituição inserida nesta e ao seu serviço (Alonso, 2002).

- **Estratégias de avaliação das aprendizagens associadas à MTP**

Intencionámos, com este objetivo, compreender de que forma é que os docentes entrevistados conceptualizam e desenvolvem a avaliação das aprendizagens dos alunos na MTP. De um modo geral, a posição dos docentes em relação a esta forma de avaliação na MTP é de que, apesar de *diferente da tradicional, a avaliação na MTP é adequada* (figura 17, subcat. 17.1), ainda que desafiante e difícil (Figura 11, subcat. 5.4), ao tipo de aprendizagens e competências mobilizadas em trabalho de projeto.

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.	
	Fa	Fa	Fa	%
<b>D - Avaliação das aprendizagens</b>				
14. Princípios orientadores da avaliação				
14.1. Há momentos de sistematização das aprendizagens	3	17	20	
14.2. A calendarização é sobretudo de base semanal	6	27	31	
14.3. Abordagem globalizadora e qualitativa	5	17	20	
14.4. Abordagem participada	5	25	29	
	t:	86	100	
15. Os instrumentos para a avaliação são diversificados	6	38	100	
	t:	38	100	
16. Os alunos autoavaliam as suas aprendizagens e papel no processo	6	38	100	
	t:	38	100	
17. Heteroavaliação				
17.1. Diferente da tradicional, mas adequada	5	27	31	
17.2. O docente avalia também comportamentos/attitudes e aprendizagens	5	31	36	
17.3. Os colegas pronunciam-se sempre sobre os trabalhos	6	29	33	
	t:	87	100	

Figura 17 - Avaliação das aprendizagens - Conceções teóricas e práticas dos docentes

Os resultados da análise de conteúdo (figura 17) evidenciam, por um lado, opiniões consensuais e, por outro, um forte alinhamento entre conceptualizações, práticas reportadas e o nosso referencial teórico, designadamente quanto aos seguintes aspetos:

- *instrumentos utilizados* (cat.15). Foi realçada a importância de uma utilização de instrumentos variados para a avaliação como: fichas, testes, listas de verificação de conteúdos e de competências transversais, os produtos resultantes dos projetos e registos efetuados pelo próprio professor, com base nas suas observações, ao longo do processo. Assente no paradigma construtivista da aprendizagem, esta é, efetivamente, uma avaliação que atende não só ao produto resultante das aprendizagens dos alunos, mas que se centra, essencialmente, no processo, através de uma análise qualitativa e interpretativa da avaliação. Desta forma, o uso de diferentes instrumentos (testes, registos de observações, produtos, entre outros) e técnicas considera-se crucial para a compreensão integral das aprendizagens alcançadas pelos alunos, quer as competências académicas, como as aprendizagens transversais ao currículo (pessoais e sociais) (Fernandes, 2006, citado por Castilho, 2010).

- *papéis do aluno* (cat.16) e *do professor* (cat.17). Todos os docentes entrevistados enfatizam o papel ativo do aluno, já que coopera na sua própria avaliação, autoavaliando-se, refletindo sobre as suas aprendizagens, o cumprimento dos objetivos do projeto, o seu papel desempenhado ao longo de todo o trabalho (participação) e dificuldades sentidas, através de uma reflexão conjunta, em debate, recorrendo a instrumentos para o efeito (fichas de autoavaliação e questionários).

- *princípios orientadores da avaliação* (cat.14). Os resultados conduzem-nos a refletir que os docentes participantes consideram apenas a díade professor-alunos (subcat. 14.4, Dicionário de Categorias, em anexo 9) no processo de avaliação das aprendizagens, nunca se referindo ao envolvimento das famílias e de outros professores no processo:

*Essa avaliação é feita em conjunto com o grupo de trabalho* [E2, l 369]

*Todos participam nessa avaliação dos projetos [alunos]* [E3, l 136]

Numa abordagem construtivista da avaliação, apela-se à cooperação entre vários intervenientes que tenham estado envolvidos nas aprendizagens dos alunos e que se consideram, assim, elementos fundamentais para uma interpretação mais alargada e aprofundada dos processos cognitivos dos alunos, através de troca de informações e *feedback* (Castilho, 2010). Os alunos são entendidos como sujeitos intervenientes na sua própria avaliação, através de uma autorregulação e autoavaliação (Fernandes, 2002, citado por Ferreira, 2009), a qual deve incidir nas suas aprendizagens, no seu envolvimento nas tarefas e na relação com os pares (Bell, 2010), podendo utilizar para o efeito recursos, como questionários, que permitam aos alunos expor a apreciação do seu desempenho no processo (Ferreira, 2009). Esta avaliação com sentido democrático e cooperativo, assente num diálogo e troca de informações relevantes sobre as aprendizagens dos alunos, procura que as famílias sejam também envolvidas nesta fase, uma vez que a sua participação ativa nos projetos constitui uma fonte importante de dados sobre o desempenho dos alunos, ao longo do processo (Fernandes, 2006, citado por Castilho, 2010). Em síntese, parece-nos importante realçar o contributo das famílias na avaliação das aprendizagens, uma vez que os professores participantes salientam a importância do seu envolvimento nos projetos, em diferentes fases, descurando, no entanto, o seu papel na avaliação das aprendizagens. É um resultado que nos conduz a duas reflexões possíveis: a problemática da avaliação pedagógica como discurso atual e

em debate no campo educativo e o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos.

Nas mudanças socio-históricas da educação, ao longo do tempo, a representação da família no contexto escolar tem, progressivamente, vindo a destacar-se como uma preocupação dos sistemas políticos educativos (Sá, 2000). Refletir na relação escola-família deve edificar a ideia de que a participação das famílias se estende para além do contexto escolar generalizado e deve incidir, essencialmente, no contexto de sala de aula (Sá, 2000). Esta modalidade participativa recai na premissa da eficácia e da qualidade das aprendizagens em prol do sucesso escolar dos alunos (Oliveira, 2002, citado por Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Todavia, podem existir alguns constrangimentos à participação ativa das famílias. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam o receio que muitos professores sentem em ver o seu lugar “ameaçado”, no que respeita ao poder das decisões das suas práticas, em particular quando se entra no domínio da avaliação das aprendizagens. Se há largos anos a avaliação era tida como um assunto exclusivo dos professores e das escolas, hoje o conhecimento de práticas avaliativas está ao alcance de muitos cidadãos. A sua interpelação neste campo remete para a exposição social da avaliação e, portanto, do avaliador. Consequentemente, as suas intenções, decisões e receios adquirem um impacto mais significativo e a avaliação pode, efetivamente, tornar-se um campo de incertezas e inseguranças, diante de conceções e expetativas diversas (Pinto, 1992).

Parece interessante também refletir sobre a própria literatura que consultámos sobre a temática da avaliação da aprendizagem, a qual, significativamente, demarca o papel do docente como o grande decisor neste processo, realçando a participação de outros intervenientes apenas quando a abordagem da avaliação sugere o paradigma construtivista enquanto princípio das suas práticas avaliativas, a qual ainda parece ser abafada pelas práticas de avaliação tradicionais. Esta influência teórica pode igualmente constituir um alicerce das opções tomadas pelos docentes, quanto ao modo como a avaliação pedagógica deve proceder.

Os resultados indicam também que a maioria dos docentes entrevistados (UE=5) considera que, na MTP, *a avaliação é participada* (subcat. 14.4) através da *autoavaliação dos alunos* (cat. 16) e das *sistematizações* em diálogo entre todos, sobre

o ponto de situação em que se encontram no seu trabalho, as aprendizagens conseguidas até ao momento, as tarefas já realizadas e aquilo que é ainda necessário fazer (subcat. 14.1). Além disso, os alunos cooperam igualmente com o professor na construção dos critérios para a sua avaliação, o que é consentâneo com o espírito democrático associado à abordagem construtivista da avaliação (Castilho, 2010).

Os professores (UE=5) salientaram ainda a abordagem globalizadora da avaliação na MTP. Habilita a uma visão mais integral dos alunos, em diferentes domínios da sua aprendizagem (académica, pessoal e social) e recorre essencialmente a uma avaliação de carácter formativo e descritivo das aprendizagens, de índole qualitativa:

*os nossos registos não são avaliações quantitativas, os nossos registos são com avaliações descritivas* [E3, | 284]

*avaliação que não é tanto quantitativa, mas mais qualitativa do próprio processo* [E5, | 184]  
*não é só a comunicação, não é só o resultado final, mas é todo o processo* [E2, | 368]

Efetivamente, o uso de diferentes fontes e formas de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos, ao longo do processo, tornam possível ao professor uma visão mais alargada e holística das aprendizagens (Fisher, 2004). No entanto, apesar do seu carácter essencialmente formativo (valorizando sobretudo o processo e não tanto o produto final), a avaliação na MTP não descarta os processos quantitativos da avaliação. A simultaneidade destas duas funções da avaliação conduz a uma apreciação mais aprofundada e integral das aprendizagens, nos seus diferentes domínios (Fisher, 2004). Ainda que os docentes entrevistados enfatizem predominantemente o carácter qualitativo em que incidem as suas práticas avaliativas, reportam também a recorrência à avaliação sumativa, quando referem o uso de testes e fichas para a avaliação dos conteúdos:

*Nós fazíamos sempre um teste para ver o que é que tinha ficado efetivamente retido* [E4, | 42]

*há sempre fichas de trabalho sobre esses temas que decorrem do projeto* [E1, | 196]

*há também momentos de verificação e de teste* [E1, | 198]

As práticas de avaliação reportadas pelos participantes incluem os *momentos de balanço semanal* (subcat. 14.2) que permitem uma síntese do trabalho realizado até ao momento, bem como a autorregulação dos alunos. De facto, esta avaliação, implica um *feedback* permanente entre os seus intervenientes. Por isso, a avaliação na MTP está presente ao longo de todo o processo. Os balanços intermédios são assim fundamentais

para a identificação das aprendizagens alcançadas, das dificuldades sentidas e para a regulação da aprendizagem (capítulo 2, alínea 2.3.2).

No que concerne à heteroavaliação (figura 17, cat. 17), os professores reportam que o seu papel consiste em avaliar o domínio dos conteúdos curriculares mobilizados nos projetos. Contudo, e em linha com a literatura consultada (e.g. Bell, 2010), os professores também manifestam uma preocupação em *avaliar a participação e o comportamento dos alunos em todo o processo* (subcat. 17.2), assim como a colaboração com os colegas do seu grupo de trabalho:

*Aquilo que avaliamos é qual foi o interesse que os alunos manifestaram perante o projeto* [E2, l 370]

*Consideramos também a postura da sala* [E5, l 240]

*em termos de, por exemplo, da ação deles, de atitude perante o trabalho e tudo mais, isso aí acabamos por avaliar* [E6, l 456]

Nesta avaliação, os alunos apreciam o seu desempenho e intervêm ativamente na avaliação dos colegas, dando o seu parecer e contributo sobre o desempenho deles no processo (Ferreira, 2009).

## CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

O estudo a que nos propusemos teve como finalidade compreender as concepções teóricas e práticas de docentes do 1º. CEB sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Ainda que a MTP não seja um tema recente, tem vindo a assumir uma importância crescente, no contexto de medidas educativas que orientam os processos de ensino e aprendizagem das escolas, em Portugal. Este maior destaque é impulsionado pela diversidade da população escolar e pela preocupação na conceptualização de um currículo que corresponda, assim, a interesses e necessidades de aprendizagem diversas. A escola inclusiva é enfatizada na defesa de oportunidades diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento que contribuam para o direito à igualdade no acesso à educação, aprendizagem e ao sucesso educativo. Tal preocupação emerge também dos desafios que a sociedade enfrenta atualmente: o desenvolvimento tecnológico, a globalização e a necessidade de preparar os alunos com competências específicas que lhes permitam o exercício de funções profissionais; e a relevância de uma atuação reflexiva e crítica na resolução de problemas sociais, através da mobilização de competências que favorecem o exercício de uma cidadania ativa. Neste contexto, a MTP assume um certo destaque, pelas aprendizagens contextualizadas e significativas que pode proporcionar, capazes de promover competências de resolução de problemas, pessoais e sociais.

Todavia, e porque o presente trabalho constitui o culminar de um processo de qualificação para a docência, parece-nos importante refletir sobre o papel da formação de professores do 1º. CEB na promoção de competências no âmbito da MTP, para um exercício de funções pedagógicas alinhadas com as necessidades e exigências atuais (Ferreira, 2008), algo que vivenciámos durante o percurso académico. Assim, não podemos deixar de salientar que, apesar da reflexão que nos é estimulada, sobre a importância de um ensino integrado e sua concretização por via da MTP, as nossas aprendizagens foram realizadas, essencialmente, à luz de uma visão tradicional sobre o currículo, sobretudo no contexto da prática de ensino supervisionada. Sentimos agora que aos futuros professores devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem

teóricas e práticas que os prepare também para a utilização da MTP. Ao longo da prática de ensino supervisionada também não foi possível observar práticas de ensino-aprendizagem integradoras, através da MTP, nas instituições onde foram realizados os estágios, suscitando a ideia de que existe um desfasamento entre a realidade vivida e as preocupações atuais sobre a abordagem do currículo escolar numa conceção integradora do ensino-aprendizagem. Este crescente interesse reflete-se, entre outros, na implementação do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* que visa uma aprendizagem mais relevante e significativa para a formação escolar dos alunos, realçando práticas de Integração Curricular (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Em síntese, a relevância do nosso estudo revela-se também pela necessidade individual que encontramos em compreender, à luz da experiência pedagógica de docentes do 1º. CEB na MTP, os contributos, possíveis desafios, dificuldades e estratégias para a utilização da MTP no 1º. CEB.

O percurso e as aprendizagens efetuadas mostraram-nos como os alicerces conceptuais da MTP, inspirados em princípios de Integração Curricular, colidem com uma visão tecnicista do currículo, centrada em conteúdos e objetivos. Trata-se de repensar o currículo e o ensino-aprendizagem, o que coloca um especial desafio, entre outros, à formação (contínua e inicial) de professores no sentido de os familiarizar com esta abordagem curricular e metodológica de organização do ensino-aprendizagem. Além do domínio dos conteúdos, o professor deve assegurar uma aprendizagem em contexto, com recurso a metodologias (ativas), como o trabalho de projeto, para a resolução de problemas, com vista à concretização de um currículo significativo, funcional, centrado nos interesses e necessidades dos alunos. Assim, será capaz de situar a sua ação pedagógica nas necessidades emergentes da atual sociedade. Não obstante, assiste-se ainda a uma clara disparidade entre estas prioridades que se defendem atualmente e a realidade vivida.

Para conseguirmos interpretar, por um lado, as qualidades pedagógicas da MTP e, por outro, os eventuais motivos que justificam a resistência de muitas escolas e professores à sua utilização, construímos um referencial teórico e recorremos a testemunhos de seis professores do 1º. CEB que utilizam a MTP na sua prática pedagógica. Através das opiniões e relatos dos professores, identificámos contributos

da metodologia para a aprendizagem dos alunos e, simultaneamente, eventuais desafios e dificuldades na sua operacionalização. A avaliação pedagógica no contexto da MTP afigurava-se à partida, à luz da literatura consultada e enquanto processo inseparável das práticas do trabalho de projeto, como um especial desafio sobre o qual também quisemos ouvir os professores. Para responder aos objetivos do estudo, adotámos uma abordagem qualitativa e recolhemos os dados através de entrevistas semidiretivas.

### *Conclusões*

Os resultados do estudo mostram que as conceções teóricas e práticas dos professores sobre a MTP encontram-se bastante alinhadas com o nosso quadro teórico: a metodologia permite uma aprendizagem centrada no aluno, com base numa abordagem cooperativa, democrática e partilhada do poder das decisões. Na sua interpretação sobre a MTP, os professores salientam o papel ativo e central do aluno, construindo a sua própria aprendizagem. Ao professor é atribuído um papel orientador/mediador, constituindo também um recurso na superação de dificuldades sentidas pelos alunos e ainda uma fonte de motivação. Como principais vantagens da MTP, os resultados apontam o interesse e a motivação na aprendizagem, a promoção de competências pessoais, sociais e académicas/intelectuais.

Todavia, a operacionalização desta metodologia parece não ser sempre fácil. Os resultados sugerem alguns desafios e dificuldades sentidas pelos docentes e pelos alunos. Destacaram-se como principais constrangimentos desta metodologia, a gestão do tempo, do grupo (interesses e conflitos e acompanhamento dos grupos de trabalho), dos recursos (humanos e materiais) e a pouca autonomia e adesão dos alunos no 1º ano. Também a avaliação pedagógica se reveste de especial complexidade. Baseada em princípios construtivistas, é considerada como adequada face às características do próprio trabalho desenvolvido na MTP, mas também como um desafio e uma dificuldade no trabalho de projeto. A avaliação pedagógica na MTP é complexa: assenta numa perspetiva integrada da avaliação, com recurso a vários critérios e instrumentos de avaliação, e requer, por isso, uma grande capacidade de gestão, observação e

reflexão, por parte do professor, de forma a conseguir reunir informações significativas e completas sobre o desempenho dos alunos, ao longo de todo o trabalho.

Apesar das dificuldades apontadas, os professores participantes consideram que a MTP é uma abordagem curricular exequível no 1º. CEB, pelas vantagens já referidas, e deveria por isso ser mais utilizada. Para o efeito, apontaram alguns requisitos necessários, nomeadamente, uma maior abertura e motivação por parte das escolas e professores para esta forma de trabalho e a necessidade de se efetuarem alterações ao nível do currículo, no sentido de ser mais flexível e aberto.

Tais resultados, salientam o facto da MTP apelar a um conjunto de competências pedagógicas que extravasam a tecnicidade do processo e requerem uma determinada visão sobre o ensino-aprendizagem que pouco coincide com as experiências que vivenciámos em contexto escolar, no decurso da nossa formação académica. Mais do que uma “ferramenta”, trata-se de uma abordagem curricular que envolve uma conceptualização do currículo e do ensino-aprendizagem (e até da Escola) que não é familiar a todos os professores. A MTP, tal como a pudemos compreender e caracterizar neste trabalho, está associada a uma visão democrática e cooperada do poder das decisões de âmbito pedagógico. O desconhecimento da metodologia, que extravasa a escola (inclusive ao nível das famílias), poderá justificar uma maior resistência na implementação generalizada da MTP. É neste sentido que a formação (inicial/contínua) de professores poderá prestar um contributo importante, no sentido de estimular os (futuros) professores a desenvolver uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua prática pedagógica, para uma resposta adequada à mudança e às exigências da atual sociedade.

Atendendo aos desafios e dificuldades reportadas pelos professores, parece-nos que a MTP não deva ser encarada como uma metodologia única nas práticas pedagógicas. A literatura reconhece que, face à complexidade do próprio trabalho nesta metodologia, a abordagem aos conteúdos mobilizados no seio dos temas dos projetos ocorre de forma superficial, não permitindo uma exploração aprofundada dos mesmos. Neste sentido, a MTP deve ser utilizada em simultâneo com outras abordagens curriculares que permitam um tratamento mais aprofundado dos conteúdos (como a abordagem por disciplinas ou áreas disciplinares). Esta articulação de diferentes abordagens contribuirá para o conhecimento especializado e igualmente para a sua mobilização

contextualizada, através do trabalho de projeto, de forma a facilitar a sua compreensão e apropriação pelos alunos.

Parece-nos ainda pertinente referir que os constrangimentos apontados pelos professores não podem ser interpretados como desvantagens associadas à MTP. Tratam-se, na verdade, de desafios e dificuldades que surgem em função da influência do contexto em que a metodologia é implementada, o que significa que tais constrangimentos poderão não ser, necessariamente, os mesmos sentidos por outros professores inseridos noutras realidades educativas.

#### *Limitações do trabalho e dificuldades sentidas*

Uma primeira limitação do presente estudo decorre da abordagem adotada, qualitativa, que impede a generalização dos resultados para outros contextos educativos. Neste sentido, os nossos resultados refletem as particularidades dos participantes e respetivos contextos profissionais.

Importa ainda referir que, dos 6 professores que integram a nossa amostra, 4 possuem formação no domínio do Movimento da Escola Moderna onde a MTP é bastante realçada. É possível que a posição dominante, e mais esclarecida no que respeita à MTP, destes professores no grupo de participantes se reflita nos resultados, eventualmente diferentes se a proporção fosse a inversa. A este propósito referira-se uma dificuldade que sentimos na elaboração do trabalho: a fraca adesão de escolas e professores à participação. A resistência que constatámos não nos permitiu, assim, reunir um maior número de escolas e professores participantes, sobretudo da rede pública.

O facto de não terem sido incluídas (por constrangimentos de tempo) outras fontes de dados como, por exemplo, observações diretas, constitui outra limitação do estudo. Ainda assim realçamos o facto de as entrevistas nos terem permitido aceder a um conjunto vasto e rico de informação que, de outra forma, não teríamos acesso.

Também não foi possível integrar no estudo escolas de outros locais do país, por questões de dificuldades de deslocação. Desta forma, os resultados obtidos não podem

ser extrapolados para outros contextos, visto que estes podem exercer uma influência diferente no modo como os docentes interpretam a MTP.

### *Principais contributos do trabalho*

O nosso estudo descreve os princípios pelos quais esta forma de conceptualizar o currículo se rege, o modo como se concretiza e os possíveis constrangimentos que se colocam na utilização da MTP. Neste sentido, parece-nos que o trabalho poderá ajudar os (futuros) professores a responderem, através do trabalho de projeto, aos desafios de uma gestão curricular mais flexível e aberta às necessidades e interesses dos alunos. Enquanto aluna, eram muitas as inseguranças que sentia sobre a temática, por nunca ter tido a oportunidade de observar, durante a prática de ensino supervisionada, a operacionalização da MTP. O trabalho ajudou a ultrapassar esse desconforto, facultando um conhecimento sobre as estratégias a utilizar. O culminar de tudo isto recaí, claramente, numa maior consciência sobre a temática e num reforço motivacional para esta forma de trabalho pedagógico, na qual sempre acreditámos e defendemos, mesmo sem o conhecimento de que agora dispomos. Simultaneamente, o percurso efetuado estimulou-nos a assumir uma posição mais reflexiva e crítica sobre o papel da escola, do professor, dos alunos e sobre o sucesso escolar destes. Temos presente que adquirimos competências no âmbito da temática que nos irão permitir responder, de forma mais articulada e adequada, aos desafios para uma gestão curricular mais integrada e contextualizada.

### *Sugestões para estudos futuros*

É importante que se continuem a realizar investigações sobre a MTP, para que as escolas e professores possam estar mais conscientes e motivados para o trabalho de projeto no 1º. CEB. Neste sentido, parece-nos pertinente alargar o presente trabalho a outros contextos educativos, especificamente à rede pública de ensino e a escolas de outros locais do país, no sentido de se compreender se a diversidade de contextos onde a MTP é mobilizada constitui um fator diferenciador na adesão à MTP e nas perspetivas sobre a mesma.

Seria também relevante incluir em futuros estudos mais professores que pratiquem esta metodologia sem ligação ao Movimento da Escola Moderna, já que os resultados podem demonstrar concepções diferentes das identificadas pelo nosso estudo. Uma maior compreensão sobre as perspectivas das famílias dos alunos envolvidos na MTP poderá ser igualmente produtiva, pela influência da sua motivação e envolvimento no sucesso escolar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. Em P. Abrantes, C. C. Figueiredo, & A. M. Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares* (pp. 19-38). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Aires, J. A. (jan./abr. de 2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: sinónimos? *Educação Realidade*, 36, n.1, 215-213.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. (2001). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? *Saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI*. Universidade do Minho - Instituto de Educação da Criança .
- Alonso, L. (2002). Investigação e Práticas. Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular. O contributo do projeto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 62-88.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos : Várzea da Rainha Impressores. S.A.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* . Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra .
- Azevedo, J., & Valverde, C. (1999). A perspectiva construtivista na avaliação de processos de intervenção e de formação. *Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"*, VI, pp. 478-489. Salamanca.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática* (1ª ed.). Didática Editora.

- Beane, J. A. (jul./ dez de 2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. 3, 91-110.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for de 21st century: skills for the future. 83, 39-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
- Caldas, L. A., & Vaz, M. R. (jan./ abr. de 2016). Michael Apple: As contribuições para a análise de políticas de currículo. 9, 149-157.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa , Lisboa.
- Castilho , A. M. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas* . Tese de Doutoramento , Universidade de Lisboa. Instituto de Educação , Lisboa .
- Coutinho, C. P. (jan./abr. de 2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico - 1<sup>o</sup>. ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Felício, H. M. (abr./ jun. de 2015). Integração Curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. *Revista Científica e-Curriculum*, 13, n.02, 214-231.
- Felício, H. M., & Alonso, L. (set./ dez. de 2016). A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 54, 12-37.

- Ferreira, C. A. (2008). A metodologia de trabalho de projecto na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. *XV Colóquio AFIRSE - Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa : AFIRSE.
- Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. 143-158.
- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projeto. *18 (1)*, 91-105.
- Ferreira, C. A. (abr./ jun. de 2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. 309-328.
- Fisher, J. (2004). A relação entre a avaliação e o planeamento . Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora .
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática* . Oeiras: Celta Editora .
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação fundamentos e dimensões da investigação qualitativa . Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Óbidos : Várzea da Rainha Impressões. S.A.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5.
- Mateus , M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2).
- Oliveira , C. B., & Marinho-Araujo, C. M. (jan./ mar. de 2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *27(1)*, 99-108.

- Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. Belo Horizonte : CEFET - MG.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (1992). Avaliação pedagógica: um instrumento de gestão provável. *Formar: Revista dos Formadores*, 5, 4-13.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em I. Alarcão, & M. Miguens, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa : Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, 2009.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto : Porto Editora .
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa : Gradiva .
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Rodrigues, M. d. (2009). A organização do currículo integrado na prática pedagógica dos professores do 1º. ciclo de formação.
- Rola, A., & Abrantes, I. (2011). A metodologia de trabalho de projecto no ensino e aprendizagem das Geociências. Em L. Neves, A. Pereira, C. Gomes, & A. Tavares, *Modelação de sistemas geológicos: livro de homenagem ao professor Manuel Maria Godinho* (pp. 353-362). Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra .
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d. (2009). Que educação queremos para a infância? Em I. Alarcão, & M. Miguens, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa : Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, 2009.
- Roldão, M. d. (jan./dez. de 2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII*, 17, 230-241.

- Roldão, M. d. (s.d.). O currículo escolar em perspectiva histórica. Em *Cadernos do projeto museológico sobre educação e infância* (Vol. 29). Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá, V. (2000). Políticas educativas e participação dos pais na escola: novos direitos ou velhos deveres? *IV Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-15). Universidade do Minho.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schug, M. C., & Cross, B. (1998). The dark side of curriculum integration in social studies. *The Social Studies, 89*(2), 54-57.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora .
- Serra, P., & Galvão, C. (2015). Evolução do currículo de ciências em Portugal: será bloom incontornável? *Interações, 39*, 255-271.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa : Livros Horizonte .
- Sousa, A., & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. *Didática e Formação de Educadores e Professores*, 237-245.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

**Legislação consultada:**

Despacho nº 5908/2017, Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017



## ANEXOS



## **ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA**

## Guião de entrevista

Temas	Objetivos específicos	Guião de questões	Observações
<b>1. Legitimação da entrevista e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidar o entrevistado sobre o enquadramento e objetivo geral da entrevista.</li> <li>- Obter autorização para o registo áudio da entrevista</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos depoimentos.</li> </ul>		
<b>2. Caracterização do entrevistado</b>	<p>2.1. Reunir elementos caracterizadores do entrevistado, quanto à sua formação e experiência profissional.</p> <p>2.2. Averiguar a eventual frequência de formação contínua no domínio da organização e gestão curricular, em geral, e da integração curricular, em particular.</p>	<p>- Gostava de ficar a conhecê-lo um pouco melhor. Por exemplo, saber onde tirou o curso, há quanto tempo, se começou logo a trabalhar... como é que foi?</p> <p>- Tem feito alguma formação contínua? Se sim, em que áreas? E no domínio da organização e gestão curricular? (neste caso, se sim: o quê exatamente? Em termos de balanço, o que achou da ação de formação? Foi útil para a sua prática? Porquê).</p>	

Temas	Objetivos específicos	Guia de questões	Observações
<b>3. Conceções gerais e práticas de trabalho de projeto</b>  <b>(e.g. autores)</b>	3.1. Caracterizar a forma como o docente se posiciona, de um modo global, em relação à MTP em termos de vantagens/limitações para a aprendizagem dos alunos  3.2. Inquirir sobre possíveis dificuldades sentidas pelos docentes, nas práticas de trabalho de projeto  3.3. Averiguar estratégias de operacionalização do trabalho de projeto (como surge, etapas, formas de integração)	<p>- Nas suas aulas, desenvolve trabalho de projeto que implique uma abordagem mais articulada dos conteúdos? Tendo em conta a sua experiência, quais lhe parecem ser as principais vantagens, dificuldades e limitações desta forma de trabalho com o 1 ciclo?</p> <p>- Como surgem os projetos que desenvolve com os alunos? (partem da vontade dos alunos, do professor, de um diálogo)?</p> <p>- Quando fazem trabalho de projeto, como é que este é implementado, ou seja, que etapas é que estão presentes e a sua sequência? Podia falar-me um pouco sobre como é operacionalizado este tipo de trabalho?</p> <p>- Tendo em conta a sua experiência com trabalho de projeto, qual é o papel do aluno nesta metodologia? E do professor?</p> <p>- Nos projetos que desenvolvem, existe a colaboração de outros professores. Se sim: como é feito esse trabalho colaborativo? Pode dar-me exemplos?</p> <p>- Além disso, há algum tipo de envolvimento/participação das famílias, outros profissionais, ou da comunidade em</p>	

Temas	Objetivos específicos	Guia de questões	Observações
	3.4. Averiguar estratégias/processos de avaliação das aprendizagens em contexto de trabalho de projeto	<p>geral nos projetos? Se sim: de que forma? Pode dar-me exemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera uma mais-valia na MTP o envolvimento e a integração de vários agentes participativos (professores, profissionais, recursos da comunidade, família)? Porquê?</li> <li>- No trabalho de projeto, quando o fazem, como é que costuma avaliar as aprendizagens dos alunos?</li> <li>- E o que se considera nessa avaliação?</li> <li>- Os alunos participam na sua própria avaliação (autoavaliação e heteroavaliação)? Ou é só o professor? E os colegas?</li> <li>- É um processo de avaliação onde se sente à vontade? Parece-lhe mais ou menos difícil, em comparação com formas mais tradicionais de avaliação (por exemplo, fichas)? Porquê?</li> </ul>	
	<p>4.1. Caracterizar a opinião do entrevistado quanto à MTP no 1º ciclo do ensino básico.</p> <p>4.2. Identificar fatores que, na opinião do entrevistado, facilitam ou inibem o desenvolvimento de trabalho de projeto no 1º CEB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parece-lhe que, tendo em conta a sua experiência docente, o trabalho de projeto, de um modo geral, poderia ser uma forma de trabalho predominante no 1º CEB? Porquê?</li> <li>- Considerando a sua experiência, o que lhe parece ser necessário para tornar a prática de trabalho de projeto mais frequente no 1º CEB, em geral? Porquê?</li> </ul>	
<p><b>4. A MTP como modelo de organização do ensino-aprendizagem no 1ºCEB</b></p> <p><b>(e.g. autores)</b></p>			

Temas	Objetivos específicos	Guia de questões	Observações
<b>5. Finalização do estudo e agradecimentos</b>	<p>5.1. Agradecer a colaboração do docente</p> <p>5.2. Questionar o docente se existe alguma informação pertinente que considere relevante ser acrescentada para o estudo.</p>	<p>Há mais alguma coisa que queira acrescentar?</p> <p>Muito obrigada pela sua colaboração!</p>	<p>[pausa]</p>



## **ANEXO 2 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA 1**

1 **Protocolo 1**

2 **26/06/18**

3 **00:16:44**

4

5 **Então, professora, antes de iniciar esta entrevista, eu gostaria de conhecer um pouco**  
6 **a professora melhor, nomeadamente onde é que fez a sua formação, há quantos anos,**  
7 **se começou logo a trabalhar na área. Como é que foi?**

8 Eu fiz o curso de professores de 1º Ciclo na Escola Superior de Educação de Lisboa.  
9 Comecei logo a trabalhar na área, sempre ligada ao Movimento da Escola Moderna e,  
10 portanto, este já é o meu 12º ano de serviço. Tenho estado não sempre no mesmo sítio.  
11 Comecei numa instituição também...tenho estado sempre no ensino particular, porque  
12 a nível de entradas para a escola pública está um pouco difícil. Desde que eu saí da ESSE  
13 que tem sido difícil, mas também tenho gostado muito dos sítios onde tenho estado.  
14 Comecei numa escola particular mais ali na zona de Sintra, na Tapada das Mercês, aliás  
15 eu vivo para aquele lado. Entretanto essa escola teve alguns problemas, acabou por  
16 fechar, depois vim para aqui, com o contacto de uma colega também...pronto e tenho  
17 estado aqui.

18

19 **E, professora, diga-me: a nível de formação contínua, tem feito alguma coisa?**

20 Sim, como tenho estado sempre ligada ao Movimento da Escola Moderna, estou sempre  
21 envolvida em grupos cooperativos, já tenho feito algumas oficinas temáticas de  
22 diferenciação pedagógica. Costumo fazer participações e participar anualmente nos  
23 congressos do Movimento, portanto estou mais ligada à formação dentro dessa  
24 associação, da qual faço parte e sou e sou membro ativo, porque me identifico (não é?)  
25 com essa forma de trabalhar e, portanto, isto em Educação também temos de encontrar  
26 um rumo, portanto tenho criado laços e tenho seguido sempre por essa via, mas sim,  
27 anualmente acabo sempre por fazer formações de enriquecimento, digamos assim.

28

29 **E no domínio da organização e gestão curricular fez alguma coisa?**

30 Não, específico não. Lembro-me de ter uma disciplina na ESSE sobre isso, pronto.  
31 Entretanto há coisas da experiência que vamos adquirindo, mas uma formação  
32 específica não.

33

34 **E acha que essa formação que fez é uma mais-valia para a prática da professora?**

35 A formação contínua?

36 **A formação contínua, sim.**

37 Sim, acho que sim, sem dúvida. É a forma de nos irmos sempre atualizando, de certo  
38 modo também de irmos vencendo algumas batalhas do dia a dia, não é? Porque o  
39 trabalho...ser professor não é uma coisa adquirida. Julgo que nunca vai ser, não é? Não  
40 é uma coisa adquirida, nunca vai ser e, portanto, também é uma forma de  
41 emocionalmente nos irmos...irmos gerindo a nossa forma de estar na profissão, não é?  
42 Irmos melhorando a nossa prática com outros, que pelo menos a nossa lógica é um  
43 pouco essa em grupos, sempre com outras pessoas para interagir, com outras  
44 experiências diferentes e sempre com a humildade pedagógica de perceber que não  
45 faço tudo bem, “o que é que eu posso melhorar?” e, portanto, tem sido enriquecedor  
46 desse ponto de vista.

47

48 **Professora, em relação às suas aulas, a professora desenvolve trabalho de projeto, a**  
49 **Metodologia de Trabalho de Projeto com os alunos, portanto que implique uma**  
50 **abordagem mais articulada dos conteúdos?**

51 Sim, porque não tem de ser específico da área de Estudo do Meio. Nós temos...pronto,  
52 temos um tempo semanal, ou dois, depende...já houve situações em que tínhamos dois,  
53 outras vezes em que tínhamos um, dependendo da escola e dos contextos em que é  
54 mesmo um tempo em trabalho de projetos, não é? E como é que eu costumo fazer com  
55 os alunos? Parto...apesar de eu saber que tenho que fazer uma articulação com o  
56 currículo, mas parto sempre de questões que são sempre levantadas por eles, pensando  
57 no 1º, no 2º, no 3º e no 4º, há sempre questões que os alunos trazem, não é? “Porque  
58 é que chove?”, “Como é que são as nuvens?”, “Como é que são os carros por dentro?”,  
59 enfim e partimos sempre dessas perguntas dos alunos. Eles organizam-se – com a minha  
60 ajuda, obviamente – em grupos: “Quem é que quer também estudar este tema?”,  
61 portanto, costumo, nesses momentos de projetos, ter a turma em vários grupos de  
62 trabalho, cada um dos grupos a aprofundar um determinado tema que foi selecionado  
63 do interesse das crianças e depois costumam ter um plano, que é o plano de projeto,  
64 onde no início, quando elaboram, quando começam o projeto registam um conjunto de

65 perguntas, às quais querem obter resposta com aquele trabalho e depois, ao longo das  
66 sessões, vamos fazendo também uma apreciação sessão a sessão do que é que já foi  
67 feito, o que é que falta, como é que está em curso o trabalho, portanto, depois em cada  
68 sessão para sessão é...entramos na fase de pesquisa, depois temos de analisar e tratar  
69 essa informação recolhida, selecionar e há sempre um produto final que eles  
70 comunicam...agora estamos na fase do 4º ano, de apresentações em powerpoint, coisas  
71 um bocadinho mais elaboradas, mas de início é muito a partir de cartazes, maquetes,  
72 coisas mais simples, enfim, mais físicas, digamos assim, (não é?), mais de produção  
73 manual e depois há sempre um momento de comunicação, em que eles apresentam aos  
74 colegas – e às vezes convidam os pais – (não é?) o produto final do seu trabalho e há  
75 sempre um tempo de comentários, de perguntas, esclarecimento. Depois o que é que  
76 eu faço? A partir desses projetos que são apresentados, então faço uma sistematização  
77 daquilo que vem e advém e me faz chegar ao programa, portanto se for um projeto  
78 sobre a neve, eu posso trabalhar o ciclo da água. Se for um projeto sobre...e portanto,  
79 claro que o projeto quando está em curso, eu já estou...e mesmo com o grupo vamos  
80 tentando com os meninos mais velhos, vamos tentando ir ver ao programa, que eles  
81 têm as listas sempre...são conhecidas da turma, desde o início do ano: o que é que é o  
82 programa?, o que é que é suposto eles aprenderem? e portanto vamos logo consultando  
83 e percebendo para “além deste interesse que é vosso, o que é que nós podemos  
84 também ajudar a turma a aprender com este projeto?” Tentamos fazer essa articulação  
85 e depois eu sei que há um trabalho de sistematização que também é meu (não é?) e que  
86 me cabe a mim conduzir, mas sempre que possível depois o grupo também intervém  
87 nesse processo.

88

89

90 **Professora, então tendo em conta a experiência que tem já com esta metodologia, que**  
91 **vantagens é que apontaria e dificuldades e limitações à Metodologia de Trabalho de**  
92 **Projeto no 1º Ciclo?**

93 Muitas vezes...eu não referi, mas às vezes também fazemos projetos que envolvem a  
94 turma toda, por exemplo...agora...e acho que também dá uma dimensão  
95 diferente...acrescento só isto: estivemos a organizar uma campanha de angariação de  
96 fundos para a viagem de finalista e isto envolveu toda a turma com tarefas diferentes

97 em pequenos grupos, portanto também acontece projetos desta ordem (não é?), nem  
98 sempre de pequenos grupos.

99 Portanto, as vantagens eu acho que já transparece, não é? Em termos de desvantagens:  
100 por vezes, a questão dos recursos disponíveis não serem suficientes para depois todos  
101 poderem ao mesmo tempo progredir em cada sessão aquilo que eu gostaria; às vezes  
102 algumas limitações de tempo também e mesmo de recursos humanos, porque se eu  
103 tento com eles promover a autonomia (não é?) e que o grupo pode avançar sozinho,  
104 não tem de estar lá sempre a professora, por outro lado, como meninos muito pequenos  
105 do 1º e 2º ano, a ajuda que eles precisam ainda é muita (não é?) e quando a professora  
106 de apoio não está disponível, ou quando às vezes estou sozinha com eles, aí sinto  
107 algumas limitações em termos do apoio e tento gerir, portanto, se eu vejo que naquela  
108 sessão há grupos que eu não vou mesmo conseguir apoiar, às vezes eu giro com eles a  
109 questão do tempo e digo: “Olha, então trabalho com estes grupos hoje e com aqueles  
110 grupos amanhã”, se eu vejo que eles estão numa fase que não vão mesmo conseguir  
111 avançar sozinhos, de forma a também não perderem esse tempo, digamos assim, não  
112 ser um tempo rentável, mas as limitações eu acho que tem mais a ver com isso, com os  
113 recursos, quer sejam os recursos materiais, quer sejam os recursos humanos. Às vezes  
114 não temos logo os livros que precisamos, não temos logo o acesso direto à internet e  
115 gastamos algum tempo nisto, mas no fundo também são coisas que nos acontecem na  
116 vida, não é? Portanto...

117

118 **Pronto, eu realmente também tinha a questão de saber como é que surgem os**  
119 **projetos e a professora já me respondeu e também como é que é implementado,**  
120 **portanto as fases do projeto. Professora, tendo em conta também a sua experiência**  
121 **com esta metodologia, qual é o papel do aluno? Como é que poderia atribuir um**  
122 **papel? Qual é?**

123 Na minha visão e na visão que os socioconstrutivistas têm desenvolvido, só existe  
124 projeto quando o autor é mesmo autor do projeto, não é? E, portanto, ele tem que ter  
125 iniciativa, ter a ideia, quer descobrir alguma coisa e também acaba por ter de conduzir  
126 as fases do projeto, até ao fim e ser sempre um elemento ativo nesse processo.  
127 Portanto, um projeto tem de partir sempre do aluno, claro que mediado pelo professor,

128 obviamente (não é?), quando as crianças são pequenas e mais tarde, mas o papel do  
129 aluno é sempre ativo e tem de ter um interesse direto naquilo que está a fazer, não é?

130

131 **E o do professor?**

132 Pronto, o professor, no fundo, é o mediador do processo de cada grupo e da turma (não  
133 é?), para que esses momentos possam ser frutíferos para os vários grupos que estão a  
134 trabalhar ao mesmo tempo. Se for um projeto da turma toda, ponto, mediar também  
135 essa dinâmica, de maneira a que todos os alunos estejam envolvidos naquilo que lhes  
136 diz mais (não é?), se têm mais jeito para tratar das contas, podem ficar com as contas,  
137 se têm mais jeito para fazer o convite, fazem. Portanto, tentar que eles se sintam  
138 envolvidos, de uma forma...com interesse mesmo genuíno naquilo que estão a fazer.  
139 Portanto para ser um projeto não pode ser do professor, na minha visão, que diz: “olha,  
140 então vamos dividir a turma em vários grupos e este grupo vais estudar isto e este  
141 aquilo”. Aí são trabalhos de grupo, mas não são projetos, porque o aluno não é autor  
142 daquilo que está a fazer.

143

144 **Professora, e nestes projetos existe a colaboração de outros docentes da escola, ou é**  
145 **só a professora com os seus alunos?**

146 Tem havido. Tenho tido sempre essa sorte de ter ou a professora de apoio, ou...este ano  
147 temos tido uma dinâmica nova aqui na escola que também é gira, que são os projetos  
148 artísticos em que a dinâmica é mais, ou menos, igual, portanto eles também estão  
149 organizados em pequenos grupos, mas podem desenvolver um pequeno teatro, alguma  
150 produção do ponto de vista...pode estar relacionado com algum projeto mais científico  
151 que estejam a fazer, por exemplo do Estudo do Meio, que depois no tempo de projetos  
152 artísticos desenvolvem uma maquete, desenvolvem alguma produção que ajude a  
153 mostrar aquilo que eles estudaram, portanto tentamos aqui também desenvolver a  
154 parte artística e temos contado também com uma professora que está ligada à música  
155 e à expressão artística que nos ajuda nesses momentos. Portanto, esses recursos são  
156 muito importantes, não é?

157

158 **E além desta colaboração de outros professores, há o envolvimento, ou a participação**  
159 **de outros agentes, nomeadamente da família, de outros profissionais e de recursos**  
160 **também da comunidade nos projetos?**

161 Já tem havido situações em que os próprios pais vêm trabalhar com os filhos, em que  
162 desenvolvem algumas partes do projeto em casa. Estou-me a lembrar, por exemplo, de  
163 uma mãe que está ligada às artes e havia um projeto que era sobre a arte urbana e ela  
164 ajudou o grupo e foi com eles no fim de semana visitar algumas coisas que depois  
165 enriqueceram o trabalho. Já houve situações em que eles...a mãe é médica e o projeto  
166 é sobre o corpo humano e então a mãe vem para fazermos uma entrevista. Portanto,  
167 tentamos também disponibilizar, ou sobre a segurança já chegou a vir cá um polícia,  
168 também para nos ajudar nalgumas fases do projeto, tentamos também utilizar esses  
169 recursos, sempre que possível.

170

171 **E considera ser uma mais-valia para esta metodologia o envolvimento, a**  
172 **participação...melhor...a integração destes agentes participativos que foram**  
173 **mencionados?**

174 Sim, porque enriquece o trabalho, torna mais real (não é?) o acesso à informação e ajuda  
175 as crianças a perceber que desenvolver um projeto não tem de ser uma coisa escolar,  
176 aliás não é esse o objetivo, não é só com recursos da escola (não é?). Todos estes  
177 recursos podem ser recursos da escola se a escola for vista como uma parte da vida, não  
178 é? Portanto é um bocadinho essa visão.

179

180 **E quando fazem trabalho de projeto, como é que a professora costuma avaliar as**  
181 **aprendizagens dos alunos, ou seja, o que é que considera para a avaliação deles?**

182 Há sempre uma avaliação sistemática. Portanto, semanalmente nós costumamos...eles  
183 têm depois no seu plano de trabalho semanal uma parte referente aos projetos, que é  
184 avaliada semanalmente, portanto: qual foi o desempenho do aluno na sessão de  
185 projetos?, assim como na sessão de Matemática, assim como...enfim...costumamos  
186 semanalmente refletir sobre a atitude, portanto, tanto na parte dos comportamentos,  
187 como na parte de...mais académica (não é?); como é que foi o desempenho do aluno  
188 naquela sessão. Se for uma fase de pesquisa, se pesquisou, se selecionou informação,  
189 se escreveu alguma coisa, se ficou numa atitude mais passiva, à espera que os colegas

190 fizessem. Discutimos isso semanalmente, ou pelo menos, de duas em duas semanas  
191 fazemos um ponto de situação dos projetos em curso...e depois também a parte da  
192 avaliação dos conhecimentos em si, que depois acabam por passar para o currículo, não  
193 é? Portanto, os projetos têm ou coisas da Matemática, do Estudo do Meio que tem que  
194 ser avaliadas e isso já tem muito haver com o estudo que é feito à *posteriori*. Depois de  
195 um projeto ser apresentado, há sempre fichas de trabalho sobre esses temas que  
196 decorrem do projeto, há sempre sínteses que fazemos em conjunto que os alunos  
197 podem estudar e há também momentos de verificação e de teste, digamos assim, para  
198 verificar se eles têm...se eles adquiriram aqueles conhecimentos concertos, ou não,  
199 pronto.

200

201 Portanto, nessa avaliação eles, portanto, também participam, ou seja, fazem uma  
202 autoavaliação, uma autorregulação também?

203 Sim, esse trabalho que é feito semanalmente da avaliação dos alunos que não é só nos  
204 projetos, mas agora estamos a centramo-nos nisso, há sempre, no final de cada sessão,  
205 eles têm um espaço aberto onde escrevem como é que foi a sua participação e depois  
206 há critérios que já fomos construindo socialmente em conjunto (não é?): se esteve a  
207 participar ativamente; se colaborou com os outros...enfim. Eles escrevem isso  
208 semanalmente, portanto aí é que é a autoavaliação. Depois, quando essa discussão é  
209 feita para o grupo, eles dizem o que escreveram e os outros podem interagir, se  
210 concordam, se não concordam. A professora também há de ter a sua apreciação a fazer,  
211 portanto, acaba por haver aqui uma auto e heteroavaliação participada.

212

213 **Eu tinha aqui a questão realmente de avaliarem também os colegas, portanto, eles**  
214 **acabam...**

215 Sim, pronunciam-se também sobre o trabalho dos outros de uma forma construtiva. Isso  
216 aí depois também é o papel do professor, de encaminhar para ser de uma forma  
217 construtiva, não é?

218

219 **E a professora sente-se à vontade com este tipo de avaliação que é feita na**  
220 **Metodologia de Trabalho de Projeto, portanto, uma vez que difere um pouco das**  
221 **formas de avaliação mais tradicional?**

222 Sim , eu se calhar sou um bocadinho suspeita, porque eu sempre me identifiquei com  
223 esta forma de trabalhar e tenho visto resultados nos alunos. Na verdade, eu também  
224 nunca experimentei...passei pela escola tradicional, acho que a conheço por dentro (não  
225 é?), mas nunca foi a minha opção trabalhar assim, numa perspetiva mais tradicionalista.  
226 Sei que há muitas coisas que vamos fazendo e que são mais nessa ótica, mas no fundo  
227 sempre tentei distanciar-me, porque sinto que esta abordagem mais cooperativa, com  
228 o aluno mais envolvido, com uma participação mais direta, mais democrática do aluno  
229 acaba por ter sempre resultados que, na minha forma de ver, são mais positivos.  
230 Portanto, acabei sempre por tentar trabalhar desta forma e tenho visto nos grupos que  
231 tenho acompanhado resultados positivos.

232

233 **Portanto, acha menos, ou mais difícil, quando em comparação à forma tradicional, por**  
234 **exemplo com fichas?**

235 Para o professor? Eu acho mais difícil.

236

237 **Com a Metodologia de Trabalho de Projeto?**

238 Sim, é mais difícil, porque o nosso papel é um papel de gerir muitas coisas ao mesmo  
239 tempo, não é? Temos de ter os recursos disponíveis, temos de saber gerir as interações  
240 do grupo, temos de saber dar um contributo. Há muitos temas que estão a ser  
241 abordados e nós temos de os estudar também e quando decorrem dos interesses das  
242 crianças nunca trabalhamos a mesma coisa com grupos diferentes, da mesma maneira.  
243 Portanto, isso requer da parte do professor uma pesquisa e um trabalho permanente  
244 para dar resposta a estas questões dos alunos, portanto, eu acho que é mais trabalhoso,  
245 do que seguir o manual, por exemplo, que já está feito, não é? É mais trabalhoso, temos  
246 de estar sempre a construir.

247

248 Professora, tinha aqui ainda duas questões: pensa que esta forma de trabalho, portanto,  
249 a Metodologia de Trabalho de Projeto poderia ser uma forma predominante de trabalho  
250 no 1º Ciclo?

251 Acho que era genial se conseguíssemos isso. Sim, acho que sim. Claro que tem de haver  
252 sempre alguns momentos de sistematização (não é?) destes conteúdos, mas se  
253 conseguíssemos que em projetos se trabalhassem as coisas da Matemática – já tenho

254 conseguido. Agora com este 4º ano há algumas coisas ao nível de investigação  
255 matemática – se conseguíssemos que, a partir da produção de obras (não é?), em  
256 projetos de construção de livros, projetos de construção...se trabalhassem coisas de  
257 português...ainda não chegámos lá, mas acho que seria muito enriquecedor.

258

259 **E o que é que seria necessário para tornar esta prática mais frequente no 1º Ciclo em**  
260 **geral?**

261 Para já, vontade dos professores (não é?), em primeiro lugar, porque é preciso  
262 identificarmo-nos com esta forma de trabalhar, pelo trabalho que dá (não é?) e termos  
263 de ter também um gosto em fazê-lo e eu acho também que era preciso haver algumas  
264 adequações a nível do programa, porque acho que a forma como o programa também  
265 está elaborado é muito prescritiva e tem...é muito virada para os conteúdos académicos  
266 e não para a transversalidade dos conteúdos e não para as competências, digamos  
267 assim, e esta metodologia desenvolve muitas competências com saberes integrados e o  
268 programa sendo muito prescritivo e ligado e mais virado para os conteúdos, acaba por  
269 induzir a uma forma mais tradicionalista de chegar aos conteúdos (não é?), que são os  
270 teste, as fichas, mais académico, digamos assim.

271

272 **Antes de terminar aqui a entrevista, gostaria de perguntar à professora se quer**  
273 **acrescentar mais alguma coisa que considere pertinente?**

274 Não, acho que já falei muito! Em geral, também foi interessante aqui este momento.

275 Obrigada!

276 **Então, agradeço a colaboração da professora!**

## **ANEXO 3 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA 2**

1 **Protocolo 2**

2 **26/06/18**

3 **00:36:21**

4

5 **Então, antes de começar exatamente, eu gostaria de conhecer um pouco a professora**  
6 **melhor, nomeadamente, onde é que fez a sua formação, há quantos anos e se**  
7 **começou logo a trabalhar na área...**

8 Então, a minha primeira Licenciatura foi em Educação de Infância e concluí em  
9 2009, portanto, fiz o curso entre 2005 e 2009 e foi na Escola Superior de Educação João  
10 de Deus, portanto, era uma forma de trabalhar totalmente diferente. Depois, comecei  
11 logo nesse ano, em 2009, a trabalhar e fiz esse ano letivo numa creche, onde tinha feito  
12 estágio. Depois, em 2010, comecei aqui no colégio, onde fiquei até hoje. Estive,  
13 maioritariamente, com turmas de jardim de infância. Depois, entretanto, fiz  
14 equivalências à Licenciatura, para ter o grau de mestre e ter também a possibilidade de  
15 alargar até ao 1º ciclo, alargar a docência até ao 1º ciclo. Portanto, terminei há 2 anos o  
16 Mestrado e comecei há 2 anos no 1º ciclo. Portanto, estive no ano passado o primeiro  
17 ano com a turma, este ano no segundo e vamos para o terceiro, pronto. Portanto,  
18 experiência na docência já são 9 anos, mas na docência com 1º ciclo são dois.

19

20 **E a nível de formação contínua...**

21 Ah, exatamente, desculpe, era isso que eu queria dizer.

22

23 **A professora fez alguma formação contínua?**

24 Então, logo assim que entrei aqui em 2010, nesse ano, comecei a formação, apesar de  
25 ser ainda em contexto de jardim de infância, comecei logo a fazer uma formação, no  
26 Movimento da Escola Moderna. Depois, no ano a seguir, também fiz...portanto fiz uma  
27 iniciação ao modelo e depois fiz também no ano seguinte o estágio. Depois, o Mestrado  
28 já fiz na Escola Superior Jean Piaget, em Almada, e, apesar de estar em simultâneo aqui  
29 com funções de educadora de infância, estar a fazer o mestrado, aqui já tinha contacto  
30 com esta forma de trabalhar também no 1º ciclo, porque fiz cá o meu estágio e depois,  
31 quando iniciei mesmo como docente de primeiro ciclo, continuei também as formações  
32 no Movimento da Escola Moderna. Neste momento, aquilo que faço é estar inserida

33 num grupo cooperativo do movimento, pronto. Portanto é um grupo de professores que  
34 se junta quinzenalmente e que debatemos vários assuntos relacionados com a turma...  
35 com as turmas.

36

37 **E em relação a essa formação contínua, considera ser uma mais-valia para a prática**  
38 **pedagógica da professora?**

39 Sim, sim, é mesmo fundamental, porque... porque primeiro há sempre coisas que, por  
40 muito que nós achemos estão consolidadas , depois na prática, mesmo com novos  
41 grupos, novas crianças, é que nós conseguimos perceber que realmente temos sempre  
42 algumas fragilidades em algumas coisas e depois, o facto de estarmos em formação  
43 sempre com outros professores, é uma mais-valia muito grande, porque as angústias  
44 que nós sentimos em algumas coisas são as mesmas, ou às vezes temos certas  
45 dificuldades e esses professores conseguem-nos ajudar, ou vice-versa. Às vezes,  
46 ajudamos nós noutras dificuldades que eles tenham e então esta entreajuda, que no  
47 fundo é aquilo que nós tanto incentivamos os nossos alunos a ter isso em aula. Se nós  
48 próprios depois fora de sala não cultivamos um bocadinho isto... acho que faz mesmo  
49 muita falta. Tenho sentido como um grande apoio.

50

51 **E diga-me, professora, em relação às aulas, a professora desenvolve a metodologia de**  
52 **trabalho de projeto, ou seja, através de uma abordagem que implique, portanto,**  
53 **articulação de conteúdos?**

54 Sim.

55

56 **E que vantagens e dificuldades, ou limitações é que vê para essa meteorologia?**

57 Bom, ao nível das limitações; primeiro, é uma forma de trabalhar com a qual temos  
58 mesmo que estar muito à vontade. Requer da nossa parte, enquanto docentes, uma  
59 gestão de tempo e organização também muito rigorosa, porque, no fundo, eles vão um  
60 bocadinho guiados por nós (não é?) e é fácil, às vezes, o professor perder-se nesta forma  
61 de trabalhar. Agora, da experiência que tive no ano passado e deste ano, é que, à  
62 medida que os alunos avançam, as evoluções são muito progressivas e muito evidentes,  
63 por exemplo: no ano passado, os alunos precisavam muito mais do meu apoio do que  
64 aquilo que sinto este ano. Portanto, normalmente, estão a trabalhar em sala vários

65 grupos de trabalho, portanto, conforme os temas de interesse que eles escolhem. Eles  
66 podem escolher esses temas de coisas que se lembram, ou de conteúdos do programa,  
67 porque o programa também está exposto em sala, precisamente para eles terem  
68 conhecimento do que é que vamos trabalhar e caso sintam essa vontade de desenvolver  
69 algum tema em projeto poder ir buscá-lo a essa lista que está em sala e aquilo que sinto  
70 é que realmente o ano passado estavam cinco, seis, sete grupos a funcionar em  
71 simultâneo, grupos de 3 4 ou 5 elementos, no máximo, e precisavam muito mais do  
72 meu apoio. Portanto, eu tinha de andar um bocadinho de um lado para o outro, a ajudar  
73 uns mais ou nível da leitura, outros na recolha, ou na seleção de informação, pronto, e  
74 este ano notei um avanço muito grande. Portanto, se no ano passado já senti a evolução,  
75 este ano nós chegamos a um terceiro período onde eu tenho alunos - e os próprios pais  
76 manifestam - isso que até ao nível da forma de apresentação evoluíram. Portanto,  
77 começámos por fazer cartazes e agora estamos numa fase onde há vários alunos, por  
78 exemplo, que pedem para fazer PowerPoints e, portanto, nós convidamos sempre  
79 também os pais a virem assistir a essas comunicações, porque uma das mais-valias de  
80 trabalhar desta forma é precisamente partilhar o conhecimento, não é? Portanto, ele  
81 existe para ser partilhado e nós achamos que desta forma os alunos fazem as suas  
82 pesquisas, chegam às suas conclusões, têm de partilhar não só com a comunidade  
83 escolar, como também com as famílias e o resultado tem sido muito positivo e eles  
84 próprios têm superado muito as expectativas, na forma como apresentam no à-vontade  
85 que já tem perante a plateia (não é?), porque apresentam às outras turmas, apresentam  
86 às próprias famílias e, portanto, isso também lhes dá uma bagagem muito grande e  
87 importante, porque, às vezes, esta coisa de falar em público é um bocadinho difícil.

88

89 **Professora, e em relação aos projetos, como é que surgem os projetos que desenvolve**  
90 **com os alunos, ou seja, parte deles, partem do interesse da professora, de uma**  
91 **conversa?**

92 Dos alunos. Um projeto para ser um projeto tem sempre de partir deles. Agora, como  
93 eu referi há pouco, nós temos em sala os planos de desenvolvimento curricular,  
94 portanto, são umas listas em que os meninos veem o que é que vão trabalhar no  
95 Português, na Matemática e no Estudo do Meio e vão assinalando, inclusivamente ao  
96 ritmo de cada, que conteúdos é que já têm adquiridos e, nesse sentido, os alunos que

97 queiram por exemplo, eu tive dois alunos, aliás dois grupos de trabalho, peço desculpa,  
98 que foram consultar o plano de desenvolvimento curricular de Estudo do Meio e que  
99 escolheram dois temas daí, portanto: uns sobre os cuidados a ter com os rios, as praias,  
100 as piscinas... até agora por causa desta altura do ano e o outro grupo que foi escolher  
101 sobre os meios de comunicação pessoal e social, pronto, e parte sempre do interesse  
102 deles. Depois tive outros alunos que escolheram outras coisas, por exemplo: “Porque é  
103 que a lua nos segue?”, porque quando iam de carro à noite com os pais, parecia que a  
104 lua estava mesmo a segui-los. Portanto, todas as ideias que eles dão são no seguimento  
105 de situações do dia-a-dia deles e partem deles, portanto, não somos nós que induzimos  
106 a que esses temas sejam desenvolvidos e depois aquilo que fazemos é: Através dessas  
107 ideias que têm, conseguir conciliá-las, de facto, com os conteúdos do programa que  
108 temos para desenvolver e aquilo que me tenho vindo a aperceber é que, normalmente,  
109 ultrapassamos aquilo que é pedido no programa, sobretudo de Estudo do Meio,  
110 porque, de facto, quando lhes damos esta oportunidade de serem eles a escolherem,  
111 acabamos por ir muito mais além do que aquilo que é o programa e, portanto, é por aí,  
112 sim.

113

114 **E diga-me, professora, a professora estava a falar dos conteúdos, estamos a falar de**  
115 **projetos a nível de Estudo do Meio, mas, por exemplo, há a articulação de outros**  
116 **conteúdos, por exemplo de Matemática e de Português...?**

117 Sim, sempre!

118

119 **Há uma integração de outros conteúdos de diferentes áreas disciplinares, a não ser só**  
120 **de Estudo do Meio?**

121 Exatamente. Normalmente, o ponto de partida, a pergunta que leva à construção do  
122 projeto, normalmente, são de facto conteúdos mais relacionados com o Estudo do  
123 Meio, mas depois todo o processo de construção do próprio projeto e fase de pesquisa  
124 e tudo isso tem que ter várias... abrange, abrange mesmo várias áreas, por exemplo:  
125 quando eles fazem uma pesquisa sobre um conteúdo e apresentam, por exemplo,  
126 gráficos comparativos de alguns dados estão a trabalhar a matemática. Toda a fase de  
127 recolha de informação estão a trabalhar imensamente a leitura e a escrita, portanto, no  
128 fundo, quando constroem uma maquete, constroem um cartaz, quando preparam um

129 PowerPoint, estão a trabalhar as Tecnologias de Informação e de Comunicação, as  
130 Expressões Artísticas. Portanto, se formos ver passo a passo cada um dos projetos é  
131 inevitável que as áreas estejam sempre interligadas.

132

133 **E diga-me, professora, quando o trabalho de projeto é implementado, que etapas é**  
134 **que estão presentes nesse trabalho e a sua sequência? Se pudesse sistematizar em**  
135 **etapas como é que seria?**

136 Portanto, o projeto tem algumas frases: a primeira de todas é, de facto, qual é a  
137 pergunta de partida que leva então a querer fazer um projeto. Depois os alunos... um  
138 aluno que se lembre de um tema, como por exemplo este que eu referi há pouco:  
139 “Porque é que a lua nos segue?”. A criança disse que gostava de fazer um projeto sobre  
140 isso e perguntou se mais alguém gostaria de fazer. Portanto, depois de formado o  
141 grupo, começa-se por preencher... nós temos uma folhinha só para organização da  
142 informação, onde os alunos preencherem o nome de cada aluno que faz parte desse  
143 projeto, o nome do projeto e depois sistematizam logo ali algumas ideias para os ajudar  
144 um pouco, portanto, nomeadamente: o que é que querem descobrir exatamente?; o  
145 que é que pensam já saber sobre isso?, porque nós temos sempre alguma ideia - possa  
146 estar certa ou errada, depois confirmamos com o resultado final do projeto - mas  
147 Portanto, os alunos sistematizam logo o que é que cada um já pensa saber sobre esse  
148 tema e como é que vão fazer as pesquisas, portanto, onde é que vão pesquisar; que  
149 recursos é que vão utilizar ( se é a internet, livros da Biblioteca, livros que tragam de  
150 casa); e depois como vão também apresentar os seus resultados aos outros , portanto,  
151 aos colegas, às famílias. Portanto, esse é um primeiro registo que fazemos, só para  
152 ajudar a organizar as ideias e depois desse primeiro registo, temos um outro... neste  
153 caso, normalmente, eu tenho uma folha A3, que já é um pouco maior, onde os alunos  
154 registam aquilo que vão descobrindo, portanto, nessa folha, eles podem imprimir  
155 alguma, por exemplo, página de um livro que dê informações. Imprimem, colam nessa  
156 folha as partes mais importantes, mas depois vão sublinhando e vão registrando ao lado  
157 o que perceberam dessa informação, portanto, esta fase também é muito importante,  
158 é que: recolher a informação, mas perceber que temos que interpretá-la, que não  
159 podemos simplesmente copiar, transcrever tal e qual o que está nos suportes que fomos  
160 buscar e, portanto, depois deles terem essa recolha de informação, fazem então a

161 sistematização do que perceberam e, depois dessa fase, passam para uma fase mais  
162 final de organização da informação portanto: “ agora como é que vamos colocar estas  
163 informações todas? Numa maquete? Num cartaz? num Powerpoint? Num livro?” (já  
164 tem acontecido também) e depois realmente culmina com a comunicação aos outros,  
165 que é uma parte fundamental mesmo é esta partilha do conhecimento.

166

167 **Professora, diga-me, qual é, tendo em conta a experiência que tem então com a**  
168 **Metodologia de Trabalho de Projeto, qual é o papel do aluno nesta forma de trabalho**  
169 **e o do professor?**

170 Bom, o professor é fundamental...é fundamental o professor ajudar o aluno nestes  
171 momentos que eu fui especificando de organização (não é?), porque é uma coisa em  
172 que eles ainda precisam de maior ajuda. É fundamental o adulto, o professor ouvir os  
173 alunos, é mesmo fundamental, porque às vezes às vezes nós próprios estamos mais  
174 tendenciosos para uma coisa, ou pequeninas coisas, mas nós pensamos logo que  
175 podiam fazer assim, que era mais fácil, ou sistematizar desta forma e sem querer  
176 estamos a induzi-los, daí também as tais formações que eu tinha dito e a nossa  
177 formação contínua ser fundamental para nós nunca nos esquecermos destas coisas, que  
178 no fundo nós sabemos e todos ouvimos isto na nossa formação de base, mas depois no  
179 dia a dia e normalmente acabamos às vezes por intervir em situações que não  
180 deveríamos tanto, daí ser muito importante que tenhamos esta consciência e eu  
181 destacaria assim, em jeito de suma, o professor a dar voz ao aluno, ouvir o aluno, ajudá-  
182 lo de facto naquilo que ele precisa, mas dar-lhe voz deixá-lo... e eu própria já fiquei  
183 muito surpreendida em algumas situações em que, lá está, eu tinha uma ideia de como  
184 é que poderia, mais ou menos, ser o resultado final e depois fiquei completamente  
185 surpreendida com as ideias que os alunos tiveram. Portanto, é mesmo fundamental e  
186 depois em relação ao aluno, aquilo que tenho sentido, é que eles desenvolvem imensas  
187 competências: o trabalhar em equipa, porque isto não é um trabalho fácil, nem sempre  
188 ele estão todos de acordo, às vezes uns querem fazer uma coisa, outros querem fazer  
189 outra, dentro do próprio tema uns querem apresentar de uma forma , outros de outra,  
190 pronto... e o saber ouvir o outro, eles próprios ganham mais essa capacidade de saber  
191 ouvir o outro, de cederam a algumas coisas, noutras não, mas...aprender a ceder  
192 também e noto que, mesmo ao nível da diferenciação pedagógica, é uma forma de

193 trabalhar que valoriza bastante isso mesmo e eu tenho um caso muito específico de um  
194 menino em sala que está no...tem mesmo um pae, portanto, está ao abrigo do decreto-  
195 lei e ele tem conseguido participar de forma bastante positiva , porque cada um  
196 colabora em diferentes coisas, por exemplo: este menino, a nível social, é mais difícil de  
197 interagir com os colegas, mas tem, por exemplo, uma característica que os próprios  
198 colegas se aperceberam também, que é: ler muito bem e muito rápido. Portanto, eles  
199 sempre que ficam com ele num grupo, já dizem: “Olha, então, ele vai ler, porque ele lê  
200 muito bem e rápido e assim nós vamos ouvindo e sistematizando.”, portanto. E outros  
201 exemplos em que às vezes este aluno consegue participar, mesmo na comunicação aos  
202 pais, arranjam pequenas estratégias de: “vamos comunicar sentados, porque se for de  
203 pé, este aluno tem mais tendência a dispersar”, ou, agora recentemente, apresentaram  
204 um powerpoint e o aluno, apesar de apresentar a sua parte, foi quem passou os slides,  
205 porque assim pôde ficar sentado. Portanto, há depois aqui uma série de estratégias que,  
206 naturalmente, eles também vão tendo essa consciência e fica mesmo muito vincado de  
207 que todos nós, tanto os alunos, como os próprios professores, todos nós nesta vida  
208 temos dificuldades e facilidades (não é?), pronto...e, portanto, o reconhecimento das  
209 nossas fragilidades e das nossas capacidades é fundamental. Eu acho que esta forma de  
210 trabalhar ajuda bastante.

211

212 **Professora, por acaso, chamou-me a atenção há bocado quando disse...portanto,**  
213 **quem é quer participar no projeto, nem todos, portanto, quando se faz um projeto**  
214 **nem todos...nem sempre está a turma toda envolvida?**

215 É assim: normalmente, da experiência que eu tenho aqui, tanto quando eu trabalhava  
216 no jardim de infância, como agora no 1ºciclo, ou mesmo no 1º ciclo, mas com meninos  
217 que eu recebi de outras escolas que também trabalhavam com projetos, isso já não  
218 acontece. Normalmente, aliás, nem o ano passado, nem este ano aconteceu algum  
219 menino não participar. Agora, numa fase inicial, quando começamos pela primeira vez  
220 a trabalhar desta forma e é novidade para os próprios alunos, por vezes isso acontece e  
221 nós não obrigamos, porque cada criança é uma criança e tem que haver esse respeito  
222 desse ritmo de cada um e, às vezes, pode acontecer, de facto, uma criança mais  
223 envergonhada, mais introspetiva, não querer participar. Normalmente, daquilo...da  
224 experiência que tenho, mas aqui no caso em jardim de infância, que isso já aconteceu,

225 ou de colegas que conheço a quem isso aconteceu no 1º ciclo, aquilo que acontece é  
226 que é passageiro. Portanto, a criança pode não querer, porque é novidade para si  
227 trabalhar desta forma, pode não querer num primeiro contacto fazer um projeto, de  
228 estar inserida num grupo, mas depois de ver a comunicação, de perceber que os colegas  
229 na...isto também é fundamental, é que quando os colegas fazem perguntas, ou  
230 comentários acerca daquilo que foi apresentado, eles também têm esta consciência de:  
231 se criticam – e é válido – mas têm de dar sugestões de melhoramento. Portanto, não é  
232 o criticar gratuitamente e, portanto...é uma crítica sempre construtiva e eles próprios  
233 apresentam sempre de uma forma: “Olha, eu gostei, mas acho que podem melhorar  
234 isto, ou melhorar aquilo, mas...até notei que falaram mais alto, ou que projetaram  
235 melhor a voz.”, pronto. E essas crianças que às vezes não querem participar de início,  
236 depois percebem, desmistificam um bocadinho esta exposição e normalmente se não  
237 participam num, ou dois, a partir daí, já começam a participar, mas não obrigamos.

238

239 **O tema em si acaba por fascinar mesmo aqueles que não tinham...pensado no**  
240 **assunto.**

241 Sim, sim. Até porque, lá esta, o tema eles podem escolher em pequenos grupos, eu até  
242 já tive grupos só de dois.

243

244 **O que é que acontecia aos outros?**

245 Não, não, os outros estavam todos a trabalhar em projetos, mas...

246

247 **Projetos diferentes?**

248 Eles trabalham sempre em projetos diferentes.

249

250 **Pronto, era essa a minha questão, ou seja, não há só um projeto na turma, pode haver**  
251 **vários consoante os interesses?**

252 É assim, era quase impossível sempre que fazemos um projeto, ser de igual interesse  
253 para todos. Portanto, aquilo que fazemos é...por exemplo: por isso é que eu tinha dito  
254 há pouco que são grupos de 4, ou 5, no máximo, porque são projetos diferentes. Por  
255 exemplo, este 3º período, que até foi um período mais curto, tive sete projetos  
256 diferentes a decorrerem em sala. Aquilo que fazemos é organizamos a nossa agenda e

257 temos momentos específicos para trabalho em projeto de depois, como naturalmente  
258 os projetos vão acabando em fases diferentes, e vão sendo comunicados em fases  
259 diferentes, aquilo que fazemos é: os meninos que já apresentaram os seu projeto, que  
260 já comunicaram, que já está, enquanto alguns ainda estão a terminar e a precisar de  
261 mais apoio, eles fazem outro tipo de trabalho, normalmente em tempo de estudo  
262 autónomo. Portanto, ou trabalham alguma área que precisem mais, do Português, ou  
263 da Matemática, portanto, estão todos a trabalhar à mesma, há ali uma fase ainda longa  
264 do processo em que todos os grupos estão efetivamente em trabalho de projeto, mas  
265 em fases diferentes. Às vezes, eu estou a ajudar um grupo que está ainda na recolha de  
266 informação e a seguir acabo de orientá-los e vou ter com outro grupo que já está, por  
267 exemplo, na construção de uma maquete, portanto, aqui o professor está sempre a  
268 circular pela sala e a apoiar os alunos nas diferentes fases em que eles se encontrem.  
269 Depois, à medida que vão terminando, avançam sempre com outras coisas que possam  
270 fazer, pronto. Mas pode acontecer ser um projeto comum e aconteceu, por exemplo,  
271 no meu caso, no 2º período tivemos um projeto comum, que foi sobre a poluição  
272 sonora, porque surgiu em conversa que a nossa avenida aqui onde fica o colégio é uma  
273 avenida muito barulhenta e depois, nessa altura, tínhamos umas estagiárias em sala e  
274 elas disseram: “pois, nós até vimos a pé do comboio e às vezes nem nos conseguimos  
275 ouvir bem uma à outra, porque realmente é muito barulhenta” e então elas  
276 apresentaram-nos uma aplicação que dá inclusivamente para ter no telemóvel que faz  
277 a medição do som nos diferentes espaços e, portanto, como, aí sim, foi uma coisa do  
278 interesse de todos, fizemos um projeto coletivo, onde medimos o som em vários  
279 espaços aqui do colégio, espaços comuns, na sala também e depois medimos lá fora,  
280 medimos na avenida, medimos no parque que, apesar de ficar aqui na avenida, está  
281 mais resguardado e tem menos barulho, pronto. Nesse caso muito concreto foi, de  
282 facto, um projeto coletivo de todos e cada...mas ainda assim dividimo-nos por grupos.  
283 Portanto, um grupo fez a medição num sítio, outro grupo noutra, pronto, mas foi um  
284 projeto no ano todo coletivo, porque normalmente como parte dos interesse deles, tem  
285 mesmo de ser assim...pronto.

286

287 **Diga-me, professora, nestes projetos existe a colaboração de outros professores.**

288 **Como é que é feito esse trabalho colaborativo?**

289 Pode existir, sim, pode existir. Nós, pela forma como trabalhamos aqui, muito  
290 naturalmente trabalhamos muito à porta aberta , portanto, muito naturalmente se eu  
291 precisar de alguma coisa, ou alguma dúvida, ou se vir que algum menino precisa de  
292 alguma coisa específica, que alguma colega consiga ajudar com mais facilidade, temos  
293 essa facilidade de pedir. De qualquer forma, nós temos também no colégio uma  
294 professora de Expressões Artísticas que, portanto, aquilo que tem acontecido,  
295 normalmente na minha sala, pelo menos, é: quando estamos numa fase já de apresentar  
296 o projeto e da forma como o vamos sistematizar, para a ajuda dos cartazes, das  
297 maquetes, ou até dos powerpoints, muitas vezes contamos com a colaboração dessa  
298 professora também.

299

300 **E além desse trabalho colaborativo entre professores, existe o envolvimento, ou a**  
301 **participação de outros agentes, nomeadamente da família, da comunidade em si, dos**  
302 **recursos da comunidade, ou de outros profissionais?**

303 Sim, existe e uma coisa que eu queria mesmo destacar é que um projeto não é estanque,  
304 ou seja, quando nós dizemos que o projeto culmina com a comunicação, ele não morre  
305 aí. Portanto, a partir daí, podem surgir muitas outras questões e tive um exemplo muito  
306 comum disso, precisamente este período. Portanto, o grupo que escolheu trabalhar os  
307 meios de comunicação social e pessoal, que até é de facto um conteúdo que aparecia  
308 na tal lista de verificação, o menino que escolheu na altura esse projeto foi o seu pai  
309 trabalha na HUAWEL e ele já tinha ouvido falar muito na questão das comunicações e,  
310 portanto, eles juntaram-se, depois houve outros meninos que também manifestaram  
311 esse interesse, pronto, juntaram-se, formaram um grupo, fizeram o projeto. Na altura,  
312 apresentaram em powerpoint e no final do powerpoint o aluno tinha feito uma  
313 entrevista ao pai, portanto, apareceu um vídeo da entrevista ao pai – excepcional  
314 também – explicou na entrevista o que é o recetor, o que é o emissor, pronto. Portanto,  
315 deu ali um contributo muito positivo e no final disto tudo, portanto, desta apresentação  
316 toda feita aos colegas e às famílias há um pai no fim que, na altura das perguntas e  
317 comentários, que diz que gostou muito da comunicação do grupo e diz que sugere à  
318 turma e à professora, que era eu, neste caso, a vinda de um jornalista aqui ao colégio,  
319 porque esse próprio pai que se manifestou é jornalista de formação de base e tem  
320 muitos amigos jornalista também e sugeria então, para clarificar aqui ainda mais

321 algumas questões relacionadas com a comunicação e, de facto, foi muito interessante,  
322 porque muito rapidamente o pai falou então com...neste caso, até posso dizer: era o  
323 diretor executivo da TSF e, portanto, nós recebemos a semana passada, mesmo na  
324 última semana de aulas, recebemos em sala o pai dessa menina e esse jornalista da TSF  
325 e foi extremamente interessante, porque os alunos aprofundaram mesmo os seus  
326 conhecimentos ao nível desta profissão e de outras coisas. Por exemplo, fizemos uma  
327 simulação de entrevista em sala, portanto, com os meninos criámos um género de  
328 cenário e depois de falarem sobre o que faz um jornalista, os meninos eram os banhistas  
329 que se encontravam na praia e o jornalista da TSF foi entrevistar cada um deles,  
330 portanto, alertou para os cuidados a ter com a praia, com o calor, com a exposição ao  
331 sol e, portanto, de uma coisa, nós conseguimos abranger sempre muitas outras e que  
332 às vezes quando surge esse tema inicial, nem nos passa pela cabeça que depois que se  
333 podem vir a aparecer tantas outras, pronto, e foi de facto um exemplo para mim muito  
334 bom e muito claro da importância da envolvência da família.

335

336 **E recursos da comunidade costumam utilizar?**

337 Sim, depende muito. Por exemplo, fizemos um projeto também que era sobre - para  
338 perceber até a diversidade de temas – tive um grupo de quatro meninas que queria  
339 saber como é que se fazem os vestidos das princesas. Não está de facto no programa,  
340 mas foi muito interessante, porque, a partir daí, fizemos uma recolha de informação e  
341 depois as alunas visitaram a escola “Magestil”, escola de moda aqui da avenida também  
342 e visitaram a escola de moda, tiveram em contacto com uma professora também, que  
343 lhes mostrou tudo, explicou como é que é o processo, como é que se faz, como é que  
344 não se faz, pronto e, portanto, às vezes de coisas simples conseguimos  
345 também...tentamos aproveitar sempre os recursos que temos da comunidade  
346 envolvente, não é? Por exemplo, quando visitamos os bombeiros, ou quando vamos ao  
347 mercado de Alvalade, que é também muito próximo. Tentamos sempre utilizar esses  
348 recursos também.

349 Em relação aos projetos, lá esta, depende muito do tipo de tema que surge, mas sempre  
350 que possível, utilizamos.

351

352 **Diga-me, professora, tendo em conta essa experiência e tendo em conta essa**  
353 **importância com a integração de outros agentes, considera ser uma mais-valia para a**  
354 **Metodologia de Trabalho de Projeto, o envolvimento de outras pessoas e de outros**  
355 **recursos, que não só os recursos da escola?**

356 Sem dúvida, sem dúvida. Até porque é sempre muito mais enriquecedor e mesmo  
357 fazendo um balanço com a turma deste último projeto recentemente que falei, os  
358 próprios alunos disseram: “se não tivéssemos convidado os pais para virem à sala assistir  
359 ao projeto, o pai desta menina nem sequer tinha sugerido que viesse cá um jornalista”.  
360 Portanto, esta partilha é sempre fundamental.

361

362 **Professora, e no trabalho de projeto, quando o fazem, como é que costuma avaliar as**  
363 **aprendizagens dos alunos, ou seja, o que é que considera nessa avaliação deles?**

364 Considero todas as fases. Portanto, não é só a comunicação, não é só o resultado final,  
365 mas é todo o processo. Essa avaliação é feita em conjunto com o grupo de trabalho.  
366 Aquilo que avaliamos é qual foi o interesse que os alunos manifestaram perante o  
367 projeto, porque às vezes acontece...há alunos que às vezes acham o tema muito  
368 interessante, mas depois: “Ah, ok, alguém vais buscar livros, oua alguém vai, ou...”,  
369 pronto. E é muito interessante fazer esse balanço em conjunto com eles, porque eles  
370 próprio dizem: “Ah, eu realmente houve vezes que eu...ou nem me lembrei de trazer  
371 pesquisas de casa e até me tinha comprometido a trazer”. Portanto, avalio muito a  
372 questão da responsabilidade, porque, às vezes, uma criança pode- se comprometer a  
373 trazer um recurso que tem em casa e até pode não o trazer, mas se a criança disser:  
374 “Não, eu não trouxe, porque afinal não tinha. Procurei, mas afinal não tinha.”, isso  
375 revela responsabilidade, é um ponto muito positivo à mesma. Outras vezes, não. Outras  
376 vezes, nem sequer procuraram. Portanto, a questão da responsabilidade é avaliada, a  
377 autonomia também, portanto, às vezes, há crianças que precisam muito mais do apoio  
378 da professora, se bem que o facto do professor ir circulando pelos vários grupos, acaba  
379 por lhes dar sempre alguma autonomia também, ou mais apoio nos colegas também,  
380 mas esta autonomia também é avaliada. O espírito de iniciativa, curiosidade, porque  
381 normalmente nesta forma de trabalhar eles de facto manifestam esta questão da  
382 curiosidade e da iniciativa: “Ah, eu posso ir à outra sala buscar.”, “Então, eu vou à  
383 biblioteca.”. Esta organização que eles próprios criam entre eles e de facto também a

384 forma como eles comunicam aos outros aquilo que aprenderam, porque nós não  
385 queremos só perceber se os conteúdos foram apreendidos, assimilados, digamos assim,  
386 mas tudo o que foi feito até aí é extremamente importante, porque um aluno pode  
387 comunicar, pode explicar perfeitamente bem a distinção entre um meio de  
388 comunicação pessoal e social, mas se calhar não teve capacidade de trabalhar em  
389 equipa, isso pode acontecer, ou vice-versa, ou até chegar ali a altura e confundir-se um  
390 bocadinho, mas todo o processo ter sido de extremo empenho, dedicação e, portanto,  
391 todas essas fases são avaliadas.

392

393 **Deixe-me só ver se percebi aqui uma coisa, professora: nessa avaliação, portanto, não**  
394 **é só a professora que avalia, eles têm um momento de autoavaliação?**

395 Há sempre. Começa mesmo com esse momento de autoavaliação. Normalmente, aquilo  
396 que nós fazemos é: quando fazem a comunicação aos outros, não se avaliam nesse  
397 momento, apesar de, às vezes, algumas crianças perguntarem: “então como é que foi  
398 trabalhar em equipa?” e eles, quando assim é, respondem: “Ah, houve algumas  
399 dificuldades.”, ou não, depende, mas depois da comunicação feita nós então falamos  
400 em pequeno grupo – eu e esse grupo – e eles próprios se autoavaliam: “Ah, eu acho que,  
401 por exemplo, desta vez, tive menos vergonha, projetei melhor a voz.”, ou “falei muito  
402 rápido e estava um bocadinho envergonhado e até me esqueci de explicar esta  
403 imagem”, ou aquela. Portanto, eles próprios fazem esse balanço e depois eu dou  
404 também o feedback, sempre numa perspetiva muito construtiva, portanto, mesmo nos  
405 aspetos a melhorar são numa perspetiva construtiva, sempre.

406

407 **E eles também avaliam os próprios colegas, fazem alguma apreciação do trabalho dos**  
408 **próprios colegas?**

409 Fazem, porque isso tem de ser encarado de uma forma natural e, lá está, como falámos  
410 há pouco, tem de ser de uma forma construtiva, portanto, se for construtivo, até é bom  
411 eu poder dizer ao meu colega onde é que eu acho que ele deve melhorar e vice-versa.  
412 Portanto, como é visto nesta perspetiva e não na perspetiva de apontar o dedo é até  
413 importante que o façam e eles são extremamente cuidadosos nisso e aqui falo, não só  
414 pelo aquilo que vejo, mas mesmo pelo feedback que os próprios pais são quando vêm  
415 assistir às comunicações, precisamente pelo cuidado que eles têm a dizer as coisas e eu

416 acho que é porque eles conseguem verdadeiramente pôr-se no lugar do outro, porque  
417 também ficam eles muitas vezes nesse papel e então conseguem fazer isso.

418

419 **E esta forma de avaliação em Trabalho de Projeto é uma forma de avaliação em que a**  
420 **professora se sente à vontade? Não sente mais dificuldade, ou acha ser mais ou menos**  
421 **difícil em comparação com formas tradicionais da avaliação, por exemplo com fichas?**

422 É assim, a questão é: com fichas nós não avaliamos esta componente social, a  
423 componente do trabalho em equipa, organizacional, portanto, há aqui uma série de  
424 coisas que nós não conseguiríamos avaliar numa ficha. Depois, aquilo que eu sinto é  
425 que, de facto, como eu disse logo no início, o professor tem que estar muito à vontade  
426 nesta forma de trabalhar e o estar muito à vontade não é o ter muita experiência a  
427 trabalhar desta forma, mas é, acima de tudo, acreditar nesta forma de trabalhar, porque  
428 quando nós acreditamos, estamos mais recetivos e superamos melhor as dificuldades  
429 que naturalmente vão surgindo neste tipo de trabalho. Agora, o professor tem de ser  
430 muito atento, porque, de facto, nós estamos num grupo, depois passamos para outro  
431 grupo, depois até nos vamos apercebendo que se calhar neste grupo as coisas estão  
432 mais difíceis. Eu tive, por exemplo, um grupo de cinco elementos (apenas uma menina)  
433 e eu tenho clara noção que para ela foi difícil e, na avaliação dela, ela salientou isso,  
434 porque ela e outro menino até estavam mais organizados, mas depois havia os outros  
435 três que se dispersavam muito em conversas e coisas e, portanto, o professor tem aqui  
436 este papel de: “eu também não posso esperar que chegue ao fim para dizer que me  
437 apercebi isto, ou aquilo não foi correndo tão bem”, portanto, também tenho este papel  
438 interventivo de ir dizendo: “Olhem, atenção, estou a aperceber-me disto, estou a  
439 aperceber-me daquilo.”. Portanto, o projeto é uma coisa...não é demasiado duradoura  
440 no tempo, mas também não é assim tão curta e, portanto, convém nós irmos  
441 percebendo essas coisas e chamando logo a atenção. Depois depende da organização  
442 de cada professor. Se calhar há colegas que automaticamente vão registando num  
443 caderninho de notas como é que este, ou aquele aluno está. Eu vou registando, não  
444 registo sempre nos dias dos projetos, mas vou fazendo reflexões semanais: “então,  
445 vamos lá ver esta semana como é que correu” e vou registando. Isso depois depende  
446 muito da organização.

447 Não acho que seja mais difícil, acho que até nos dá muitos mais elementos de avaliação,  
448 pronto e existe, de facto, este empenho também da nossa parte. Nós exigimos isto dos  
449 alunos, nós também temos este dever de corresponder com este empenho que nós  
450 pedimos.

451

452 **Tendo em conta também a experiência também da professora, acha que a**  
453 **Metodologia de Trabalho de Projeto poderia ser uma forma de trabalho predominante**  
454 **no 1º ciclo?**

455 É assim, eu acho que sim, porque se nós formos ver bem, nós quando trabalhamos um  
456 projeto, estamos a trabalhar tudo. No fundo, a questão é a forma como nós fazemos as  
457 coisas, porque se nós olharmos para os planos de desenvolvimento curricular e vemos  
458 no início do ano tudo o que nós temos de trabalhar, nós sabemos que temos de  
459 trabalhar aqueles conteúdos com os alunos, mas ninguém nos diz como é que nós temos  
460 que os trabalhar. Portanto, tive também um conjunto de meninas que quis fazer, não  
461 foi um projeto, mas quis fazer um trabalho específico sobre as tabuadas e, portanto,  
462 autonomamente, construíram os cartazes com as diferentes tabuadas que no 2º ano  
463 tinham que saber. Portanto, é assim: no fundo, às tantas, somos nós, os professores,  
464 que colocamos estas limitações, porque, de facto...ok, nós sabemos pelo Ministério o  
465 que é que nós temos que trabalhar, mas não vem especificado como. Portanto, se eu  
466 quero trabalhar as minhas aulas todas no jardim, ou todas em projetos, acaba por ser  
467 um bocadinho...claro, há coisas, há certos tipos de trabalhos que acaba por ser com o  
468 professor um bocadinho mais...não é exposto, mas o professor junto ao quadro. Apesar  
469 de ter sempre a participação dos alunos, um trabalho de texto, por exemplo, onde  
470 trabalhamos um texto de alguém da turma, mas o professor vai conduzindo muito mais  
471 a situação, mas de facto não me choca que a forma de trabalhar através de projetos  
472 fosse efetivamente...maioritariamente utilizada em sala, sim.

473

474 **E o que é que lhe parece ser necessário para tornar essa prática do Trabalho de Projeto**  
475 **mais frequente no 1º ciclo, no geral?**

476 Quantos mais projetos nós fazemos, mais à vontade nos sentimos e mais vontade temos  
477 de o fazer. Tal como eu referi há pouco, no 1º ano...aliás, eu até posso especificar: no 1º  
478 ano, nós fizemos 7 projetos, ao longo do ano inteiro. Portanto, os próprios alunos

479 estavam a adaptar-se um bocadinho à transição do pré-escolar para o 1º ciclo, o ritmo  
480 de projetos era diferente, mesmo o facto de precisarem de mais ajuda ao nível da leitura  
481 também condicionava um bocadinho. Não era impeditivo, até porque eles fazem leitura  
482 de imagens, há sempre um, ou outro que já consegue ler um bocadinho mais e que vai  
483 ajudando. Não era impeditivo, mas de facto atrasava um bocadinho e aquilo que senti  
484 este ano foi que foram crescendo. Nós no 1º período começámos a fazer alguns  
485 projetos. Assim que acabavam esses projetos, já estavam a pensar noutros, mesmo  
486 enquanto alguns ainda estavam a terminar, naquele compasso de espera que eu há  
487 pouco expliquei e depois nós chegamos a um fim de um 3º período e fazemos esta  
488 reflexão: “Como é que no ano passado, no 1º ano, fizemos 7 projetos num ano inteiro e  
489 agora só num período com 51 dias de aulas, fizemos 7 projetos, só num período?”. Claro  
490 que a quantidade não é qualidade, de todo, mas isto para dizer que, quanto mais  
491 fazemos, mais temos vontade de fazer e mais pró-ativos os alunos também ficam nesta  
492 forma de trabalhar e até já tem acontecido os alunos, às vezes em férias, fazerem alguns  
493 projetos de pesquisa, porque... “Ah, eu fui à praia e surgiu esta dúvida e os meus pais  
494 dissera: porque é que não fazes um projeto? e eu fiz. Pesquisei isto...” e depois quando  
495 regressam, trazem essa partilha. Portanto, eu acho que é mesmo isto: quanto mais  
496 fazemos, mais temos vontade de fazer e mais natural isto fica. Acho que é por aí: fazer  
497 mais, arriscar mais, não ter medo.

498

499 **Pronto, professora, não sei queria acrescentar alguma coisa?**

500 Não, acho que não. Acho que ficaram as informações essenciais.

501

502 **Então, vou dar como terminada a entrevista e agradecer a participação da professora.**

503 Obrigada



## **ANEXO 4 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA 3**

1 **Protocolo 3**

2 **00:28:32**

3 **26/06/18**

4

5 **Antes de dar início a esta entrevista, eu gostaria de ficar a conhecer a professora um**  
6 **pouco melhor, nomeadamente, onde é que fez a sua formação, há quantos anos e se**  
7 **começou logo a trabalhar na área. Como é que foi?**

8 Então, eu fiz a minha formação na Escola Superior de Educação de Lisboa, Licenciatura  
9 e Mestrado. Acabei em julho do ano passado e comecei imediatamente a trabalhar aqui.  
10 Foi uma sorte.

11

12 **E a nível de formação contínua, a professora tem feito alguma coisa?**

13 Sim, vou a várias formações que fazem na ESSE, sempre que tenho oportunidade.  
14 Costumo ir aos “Sábados Pedagógicos”, não a todos, mas a alguns, mas não estou a fazer  
15 formação, digamos, formal, uma coisa que se vá todas as semanas, pronto. Este ano  
16 tenho feito, assim, umas coisas de vez em quando.

17

18 **E a nível de formação contínua no domínio da Organização e Gestão Curricular fez**  
19 **alguma?**

20 Não.

21

22 E essas formações que tem feito, contínuas, considera ser uma mais-valia para a prática  
23 pedagógica?

24 Sim, sim, absolutamente. Primeiro, falando especificamente dos “Sábados  
25 Pedagógicos”, é uma maneira de conhecer melhor o trabalho dos outros e de não  
26 ficarmos tão presos à rotina, de tentar...não é só porque fazemos assim todos os dias  
27 que não podemos fazer de uma forma diferente. Partilhar as nossas experiências com  
28 os outros é sempre uma mais-valia, (não é?) ...por causa disso e depois as outras, eu  
29 acho que, daquelas que eu fiz, por exemplo da ESE, depende da...mais do tema, mais  
30 daquilo que eu for fazer. Fiz uma sobre sexualidade e género, também foi muito  
31 interessante, por outras razões, porque abri um bocadinho mais a mente para outras

32 coisas e para aprender a lidar com certas e determinadas situações, mas, desde que elas  
33 sejam de qualidade, eu acho que são sempre uma mais-valia.

34

35 **E nas suas aulas, a professora desenvolve a Metodologia de Trabalho de Projeto,**  
36 **portanto que implique uma abordagem mais articulada dos conteúdos?**

37 Sim.

38

39 **E tendo em conta então essa experiência que tem com a Metodologia de Trabalho de**  
40 **Projeto, que vantagens é que apontaria e que dificuldades e limitações para essa**  
41 **forma de trabalho?**

42 As vantagens...pronto...e trabalhando agora com um grupo de 4º ano e nota-se muito  
43 isso, eles são um grupo que já estão muito habituados a trabalhar em projetos, porque  
44 trabalharam desde o 1º ano. São meninos que sabem utilizar as ferramentas de  
45 pesquisa, conhecem as fontes (mais ou menos,), porque pesquisando aqui e ali, de uma  
46 forma geral, estão alertados para as fontes que têm informação mais relevante, ou não.  
47 Eles próprios comentam isso no trabalho uns dos outros, por exemplo: “nota-se que  
48 usaste uma boa...um bom sitio, que pesquisaste num bom sítio, que puseste as coisas  
49 por palavras tuas.”. Eles vão ganhando esta capacidade crítica, que é bom para eles  
50 agora e vai ser bom para eles no futuro. Depois a questão de eles trabalharem em  
51 conjunto uns com os outros, são meninos que estão muito habituados a isso, que vão  
52 aprendendo a ser mais resilientes e a ceder e a dividir tarefas. Planeiam o seu trabalho  
53 (o que é que vou fazer no final? O que é que tenho de fazer para lá chegar?). São coisas  
54 que...são competências que eles vão adquirindo que os ajuda a organizar o seu trabalho,  
55 a ser mais autónomos e que vão utilizar no futuro, de certeza e depois ao nível da  
56 comunicação, eles acabam por estar mais confortáveis, sabem o que é que é esperado  
57 deles durante uma comunicação, sabem o que é que faz, por exemplo, eles agora  
58 gostam imenso dos PowerPoints. Sabem o que é que faz um bom powerpoint, o que é  
59 que eles têm de fazer, que têm de pôr pouco texto, que têm de pôr imagens que estejam  
60 relacionadas com o tema, que têm de corrigir os erros ortográficos, que têm de passar  
61 tudo por palavras deles. Eles são muito críticos uns com os outros em relação a isto e  
62 aprendem muito uns com os outros. Com os cartazes a mesma coisa, eles já vão  
63 diversificando muito os suportes, isso também é uma vantagem terem contacto com

64 diversas coisas, claro que o nosso papel aí também é o de garantir que há essa  
65 diversidade e outra das vantagens é o facto deles a trabalharem em projeto parte de  
66 uma coisa que é do interesse deles e isso nota-se muito a diferença do trabalho...daquilo  
67 que eles investem por uma coisa que, se calhar, não seria tanto do seu interesse.  
68 Pesquisam bastante, envolvem-se bastante. Não houve ainda desde que eu aqui cheguei  
69 um grupo que eu diga que não se preocupou, que não trabalhou com entusiasmo.  
70 Acabam sempre por levar as coisas até ao fim e aprendem sempre bastante.

71

72 **E a nível de dificuldades e limitações o que é que...se considera haver.**

73 Sim, considero. Para nós, para o professor, imaginando um professor sozinho na sala,  
74 eu acho que é difícil, é uma sessão difícil de gerir, se falarmos numa sessão de projetos,  
75 que não tem de ser. Pode estar um grupo a trabalhar em projetos e outros a fazer outras  
76 coisas, mas as sessões de projetos para mim são um pouco difíceis de gerir. Primeiro,  
77 porque há sempre vários a decorrer ao mesmo tempo e nós temos que saber mais ou  
78 menos em que ponto é que está cada um, o que é que eles estão a fazer, depois porque  
79 há sempre constrangimento, trabalho que se perde, ou alguém no grupo que não está  
80 a trabalhar o que deveria e isso são situações que são difíceis de gerir socialmente, mas  
81 que é bom que eles passem por essas experiências agora, porque também é uma  
82 aprendizagem e vai acontecer, certamente, no futuro, mas sim, eu acho que a maior  
83 dificuldade é a gestão. Acho que é muito fácil as coisas saírem do controlo e nós não  
84 estarmos completamente dentro do que é que eles estão a fazer, é muito fácil isso  
85 acontecer.

86

87 **E em relação aos projetos que a professora desenvolve com os alunos, como é que**  
88 **eles surgem, ou seja, partem do interesse dos alunos, da professora, de um diálogo,**  
89 **de uma situação problemática?**

90 Sim, os projetos que eles têm vindo a fazer partem sempre de questões que eles têm e  
91 que depois os colegas, por interesse, vão-se juntando, às vezes até por afinidade, mas  
92 por interesse em relação ao tema, vão-se juntando. Também tem acontecido nós no  
93 início do ano nós mostramos logo o programa (o que é que vamos trabalhar o ano  
94 inteiro) e eles a partir daí tiram ideias e trabalham alguns temas e isso é ótimo, até  
95 porque primeiro vamos cumprir o currículo, partindo de uma coisa que é do interesse

96 deles e que forma eles que começaram o trabalho. Isso este ano aconteceu várias vezes.  
97 Eles no 4º ano já têm mais esta consciência do que é que é o currículo e temos mesmo  
98 que trabalhar para cumprir os objetivos e, por isso, houve vários projetos que foram já  
99 no âmbito do programa. Também aconteceu para trabalharmos as obras literárias, que  
100 são propostas pelas Metas, isso foi mais proposto por nós. Nós propusemos que cada  
101 um deles lê-se uma daquelas obras, cada uma lia, cada um escolhia uma e lia e depois  
102 podiam agrupar-se (isso foi durante as férias), quando chegaram, agruparam-se, falaram  
103 sobre a obra e pensaram no que é que poderiam fazer para apresentar aquela obra ao  
104 grupo. Não é tanto trabalho de projeto como aquele que eles estão acostumados, mas  
105 acaba por ser de uma forma, ou de outra.

106

107 **A professora pensa que o projeto pode não ser só partir deles?**

108 Sim, também pode partir de nós, penso que sim.

109

110 **E quando fazem trabalho de projeto, professora, como é que ele é implementado, ou**  
111 **seja, que etapas é que existem, ou fases no projeto e como é que é esta sequência?**

112 Isto depois do grupo já estar formado, todos querem trabalhar para aquela questão  
113 principal. O que é que eles fazem primeiro? Têm dois planos de projeto. Têm um  
114 primeiro plano em que escrevem o que é que já sabem sobre aquilo e como é que vão  
115 pesquisar. Também podem preencher a data de comunicação, se já tiverem uma ideia,  
116 têm um espaço para as fontes bibliográficas, têm um espaço para aquilo que querem  
117 produzir. Depois para cada uma dessas questões, eles têm uma folha que preenchem  
118 com a informação que retiram da internet (por exemplo, se eu for a um site e imprimir  
119 uma página e depois ao lado eu vou escrever aquilo que eu entendi sobre aquela  
120 informação). Quando eles já têm as respostas todas àquilo que procuram, começam a  
121 trabalhar no seu suporte. É claro que eles agora estão no 4º ano e, já tendo passado por  
122 estas etapas várias vezes, vão saltando um bocadinho a questão do cola e rescreve. É  
123 como nós quando estamos a trabalhar dá-nos mais jeito ler a informação e passar logo  
124 para um powerpoint por palavras nossas e eles também já têm a necessidade de fazer  
125 isso, mas nós gostamos sempre que eles comecem pela escrita, por escrever as coisas  
126 por palavras deles, para não correrem também o risco de plagiarem (não é?), porque às  
127 vezes podem estar a fazê-lo sem intenção.

128

129 **E depois dessa fase, portanto, de colocar em prática, vá, aquilo que...acontece mais**  
130 **alguma coisa?**

131 Eles fazem a produção, aquilo que vão utilizar para apresentar, distribuem o que é que  
132 cada um vai dizer, organizam-se, praticam. Muitas vezes, nós damos alguma ajuda nesse  
133 sentido, só para ver se está tudo ok, se é preciso alguma ajuda. Costumamos rever  
134 também o suporte, aliás, várias vezes, ao longo do processo e depois eles comunicam.  
135 No final, há uma avaliação. Todos participam nessa avaliação. Temos um registo com  
136 cada um dos projetos. Fala primeiro cada um dos elementos do grupo, a turma diz se  
137 concorda, se não concorda. Claro que fazem sempre os seus comentários no final e  
138 depois concordamos todos o que é que vamos escrever e fica registado.

139

140 **E tendo em conta a experiência da professora, qual é o papel do aluno nesta**  
141 **metodologia?**

142 O aluno tem o papel principal, no meio disto tudo. Parte do aluno, é o aluno que  
143 pesquisa, é o aluno que escolhe. O que nós fazemos é só orientar. Nós podemos fazer  
144 é: “olha, por acaso, sei imensa coisa sobre esse tema, conheço um site muito bom,  
145 posso-te orientar nesse sentido.” Fazemos a revisão do texto, damos uma indicação, ou  
146 outra, mas na verdade ele tem o papel principal e acontece muitas vezes eles até já não  
147 quererem que nós passemos lá perto, até para nós já tem que ser surpresa, porque eles  
148 também se sentem competentes e sabem que conseguem. Quando precisam de ajuda,  
149 pedem, mas já tem outra ...é um projeto que é deles, o projeto é mesmo deles e nós  
150 estamos ali só para dar uma ajudinha.

151

152 **E nos projetos que desenvolvem, existe a colaboração de outros professores?**

153 Sim. Pronto, na nossa sala estamos duas professoras, claro que, sempre que é possível,  
154 estamos as duas a ajudar em projetos. Na sessão de projetos artísticos, nós também  
155 temos uma professora que vem ter connosco, é a professora de música, que vem ter  
156 connosco só para isso.

157

158 **Ou seja, quando estão a trabalhar num projeto também há a parte artística que entra**  
159 **com a professora de música, é isso?**

160 Sim, nós temos sessões próprias de projetos e temos sessões de projetos artísticos.  
161 Agora, podem ser os mesmos projetos, ou não. Pode ser só um projeto artístico que eles  
162 queiram começar, também tem um plano, também tem etapas e avaliação de cada uma  
163 das etapas, ou pode ser uma vertente artística que eu queira produzir, a partir do  
164 projeto que eu já estou a desenvolver. Pode ser uma coisa, ou outra.

165 Nessa sessão, essa professora vem sempre uma vez por semana, durante uma hora.  
166 Nessa sessão, eles sabiam que tinham a colaboração também da professora Inês, então  
167 a professora vinha e ajudava no que fosse preciso e os projetos que nós tivemos a partir  
168 dos livros foi sempre nessas sessões, porque eles acabaram por ter sempre uma  
169 vertente artística: ou de teatro, ou um desenho, ou...pronto, alguma produção nesse  
170 sentido e então focalizámos para esse tempo.

171

172 **E além, portanto, deste trabalho colaborativo entre professores, há algum tipo de**  
173 **envolvimento, ou participação, nomeadamente, das famílias, de recursos da**  
174 **comunidade e de outros profissionais?**

175 Pode existir...sempre, está sempre aberto. Os pais vêm sempre, quando os alunos  
176 quiserem. Podem escolher convidar, ou não, os pais vêm sempre assistir. Há alturas em  
177 que os pais podem vir à escola desenvolver o que quer que seja e nós estamos sempre  
178 abertos a isso. Eu nunca desenvolvi nada nesse sentido, mas sei que acontece.

179

180 **No projeto eles virem falar sobre qualquer coisa, participarem dessa forma?**

181 Sim, participarem dessa forma, virem à sala fazer...ah, que disparate...e houve mesmo.  
182 Quando nós fizemos...quando eles vieram das férias de Verão, eles fizeram um projeto  
183 em casa com os pais e tiveram de escolher uma localidade, o que fosse...um país, uma  
184 ladeia, uma vila e fazer um pequeno trabalho sobre isso e os pais estiveram sempre  
185 envolvidos e todos eles vieram apresentar à sala e os pais vieram também apresentar  
186 com eles. Nesses trabalhos, os pais estiveram sempre presentes, participaram sempre.

187 **E outros profissionais?**

188 Em projetos, a trabalhar com eles em projetos...

189

190 **Vir algum que está ligado a um determinado tema que tem a ver com o projeto, vir à**  
191 **sala falar...**

192 Aconteceu, por exemplo, não na minha turma, mas na turma do 2º ano que houve um  
193 grupo que fez um projeto sobre as comunicações e um pai lembrou-se que...já lhe  
194 contaram esta história? Pronto, conhecia alguém da área e eles vieram cá desenvolver  
195 uma sessão com eles.

196

197 **E recursos da comunidade?**

198 Deixe-me pensar...

199

200 **Mas de qualquer forma, portanto, pode existir esse envolvimento?**

201 Pode, sim, absolutamente.

202

203 **Irem a qualquer lado...**

204 Sim ,sim, desde que advenha de alguma coisa que estejamos a trabalhar, ou que tenho  
205 sido trabalhado no projeto. Houve, por exemplo, no projeto da arte urbana, umas das  
206 mães falou (não chegámos a executar), mas uma das mães que tinha experiência na área  
207 das artes que falou em organizarmos uma visita de estudo para visitar, para ver algumas  
208 obras que ela considerava serem boas, serem mais importantes, seria a partir do projeto  
209 da arte urbana.

210

211 **E a professora considera ser uma mais-valia para a Metodologia de Trabalho de**  
212 **Projeto este envolvimento destes vários agentes, digamos assim, que foram**  
213 **mencionados?**

214 Sim, porque quando se trabalha na escola, queremos que seja um trabalho muito  
215 semelhante à nossa vida (não é?) e a melhor forma deles aprenderem é aprenderem  
216 com a comunidade e aprenderem com coisas reais, aprenderem no exterior, com outras  
217 experiências e com outras pessoas, pronto, que não se aprende só na sala com o  
218 professor.

219

220 **E quando fazem trabalho de projeto, como é que costuma fazer a avaliação das**  
221 **aprendizagens dos alunos, ou seja, o que é que considera nessa avaliação?**

222 Então, de todos os alunos, ou só dos alunos...

223

224 **A avaliação deles no geral.**

225 Pronto, este ano, por acaso, não fizemos muito...fizemos quando eram assuntos mesmo  
226 próprios do programa. Normalmente, depois do projeto ser apresentado, fazíamos uma  
227 sessão de síntese em que éramos nós que preparávamos só um registo muito simples,  
228 sem nada escrito, só com os espaço, pronto, nós temos sempre uma organização na  
229 nossa cabeça...mas para falar sobre aquele tema e para registar tudo sobre aquele tema.  
230 E pronto, depois do projeto ser apresentado, fazíamos uma sessão de síntese em que  
231 eles participavam e nós íamos preenchendo sobre por exemplo...nem falámos sobre  
232 isto, mas por exemplo sobre os meios de transporte: alguém apresenta um projeto  
233 sobre os meios de transporte e nós...é um tema do programa e nós aproveitamos e  
234 fazemos uma síntese sobre isso, para eles ficarem com algo para estudar. Depois o que  
235 nós costumamos fazer, pronto, isso não é bem avaliar...os projetos...depois posso falar  
236 sobre isso, já estou a vaguear um bocadinho.

237

238 **Não, não há problema, professora.**

239 Mas pronto, é avaliar aprendizagens que foram feitas através do projeto, o problema é  
240 que isto depois está tudo interligado.

241

242 **Mas avaliam, por exemplo, só as aprendizagens a nível de conteúdos?**

243 Não.

244

245 **O que é que avaliam mais?**

246 Exatamente. Pronto, o processo claro que é sempre valorizado, as competências de  
247 pesquisa, as competências ate de liderança no grupo, as competências de comunicação,  
248 pronto, tudo o que está envolvida na realização e na comunicação do projeto, pronto,  
249 que não tem a ver ainda com conteúdos. Depois os conteúdos, pronto, é dessa forma  
250 que eu disse: fazemos a síntese e depois eles podem ajudar a fazer a ficha de verificação  
251 e fica a parte das aprendizagens avaliadas.

252

253 **E a professora sente-se à vontade com esta forma de avaliação?**

254 Sim, até porque não é uma forma de avaliação só nossa, é uma forma de avaliação  
255 partilhada, todo o grupo avalia.

256

257 **Portanto, há um momento também de autoavaliação?**

258 Sim, imediatamente a seguir. Pode não ser imediatamente a seguir, normalmente é.

259

260 **Mas eles têm a oportunidade de se autoavaliarem?**

261 Sim. Quando nós fazemos a avaliação que eu falava há pouco, em que todos falam sobre  
262 o seu trabalho e não é só sobre a comunicação, mas sobre todo o processo. Falam sobre  
263 o que é que correu bem, o que é não correu bem e depois todo o grande grupo pode  
264 dar a sua opinião também e depois aí registamos todos. Estamos a fazer autoavaliação,  
265 fazemos heteroavaliação e registamos.

266

267 **E os colegas...aliás, o aluno pode avaliar o próprio colega?**

268 Sim.

269

270 **E partilhar o que é que ele pensa sobre o trabalho que ele desenvolveu?**

271 Sim, fazemos isso com todos os projetos, até com tudo o que se passa na sala, ou seja,  
272 a apresentar eles têm sempre alguma coisa a dizer e dão sugestões muito pertinentes.

273

274 **E a professora acha que esta forma de avaliar é mais, ou menos fácil do que as formas  
275 tradicionais da avaliação, por exemplo, por fichas?**

276 É claro que...

277

278 **Para o professor acha mais fácil, ou mais difícil?**

279 Não é mais fácil. É claro que é mais difícil. É mais fácil nós avaliarmos cada um com uma  
280 ficha, porque é aquilo que temos à frente e não é mais nada, mas também acho que  
281 depende de todo o sistema que está montado, por exemplo, aqui no colégio tudo está  
282 montado para funcionar desta forma e então, neste sentido, eu não acho que para nós  
283 seja mais difícil, porque está tudo feito para que isso aconteça assim, os nossos registos  
284 não são avaliações quantitativas, os nossos registos são com avaliações descritivas.

285

286 **Mas se tivesse que comparar em relação à avaliação tradicional, independentemente  
287 do colégio fazer desta forma, se tivesse que escolher, vá, o que é que acharia mais**

288 **difícil? Acha que é mais fácil esta forma de avaliação utilizada na Metodologia de**  
289 **Trabalho de Projeto, ou...**

290 Dá mais trabalho, portanto, posso dizer que é mais difícil, mas não acho que fizesse  
291 sentido, por isso. Claro que é mais difícil, do que dar um Bom, ou um Suficiente, ou o  
292 que seja, mas não é tão significativo.

293

294 **Tendo em conta a experiência da professora, neste tipo de trabalho, acha que a**  
295 **Metodologia de Trabalho de Projeto poderia ser uma forma predominante de trabalho**  
296 **no 1º Ciclo?**

297 Sim, até já temos vindo a refletir que quase que fazia sentido quase tudo ser só  
298 trabalhado em projetos.

299

300 **Porquê?**

301 Porque eles é que vão querer saber sobre alguma coisa, eles têm um propósito e têm  
302 uma questão a que querem dar resposta e esse conhecimento que eles têm, que eles  
303 aprendem, aquilo que eles adquirem enquanto estão a trabalhar em projetos, eles  
304 acabam por ter um conhecimento muito mais aprofundado e com muito mais qualidade  
305 e é uma experiência muito mais significativa, do que quando estão a aprender de outra  
306 forma, até que seja só...até que seja a partir da comunicação dos outros, que é uma  
307 forma que eles aprendem muito bem, que é uma forma completamente legítima de eles  
308 aprenderem, mas...passarem pelas etapas, de pesquisar, de compreender, de tentar  
309 perceber melhor, todo aquele processo que é muito demorado e por isso não podia ser  
310 tudo só por projetos, mas acho que é uma das formas mais significativas que eles têm  
311 de aprender e sempre que houver oportunidade do currículo se fazer aprender assim,  
312 eu acho que isso se deve fazer. Não podemos é cair no risco de utilizar a Metodologia  
313 de Trabalho de Projeto de uma forma que não seja Metodologia de Trabalho de Projeto  
314 e de fazer listagens de temas e distribuir por toda a gente, porque o trabalho de projeto  
315 não é um trabalho de grupo, não é só isso, eles têm de estar realmente envolvidos, têm  
316 de gostar daquilo que estão a fazer, porque só assim é que se progride. Quando nós  
317 temos um projeto em mãos, o que nos dá motivação para o fazer também é o nosso  
318 interesse.

319

320 **Professora, e o que é que lhe parece ser necessário para tornar a prática do Trabalho**  
321 **de Projeto mais frequente no 1º Ciclo em geral?**

322 Primeiro, o currículo ser mais aberto, porque se eu ainda dizia há pouco...é impossível  
323 ser tudo por projeto, com o currículo sendo como é. Pronto, é temos, pelo menos, o  
324 programa de Estudo do Meio...apesar de ser um bocadinho antigo e talvez um pouco  
325 antiquado é um bocadinho mais aberto e tem muitos temas que, muitas vezes, os  
326 projetos deles vão tocar, até se querer, mas acho que sim, é preciso mais abertura do  
327 currículo, para ter espaço aos interesses das crianças. Acho que é preciso os professores  
328 não terem medo de ver o 1º Ciclo como uma continuidade, porque eu posso começar  
329 um projeto (e acontece muito a alguns alunos do 1º ano) sobre o Espaço e falar sobre  
330 os planetas e não sei quê, mas “oh, meu Deus, isso só está no programa do 3º ano e  
331 então é um grande problema”, mas se nós não tivermos medo de olha para o programa  
332 assim (não é?), desta forma, pronto, não há mal, não há mal trabalhar isso por projeto,  
333 por isso, acho que ponto número um: é o currículo e isso é uma coisa que não está bem  
334 ao nosso alcance e por isso é difícil, mas nós fazemo-lo na mesma, por isso...tenta-se  
335 fazer. O professore tem de conhecer o currículo muito bem e tem que saber flexibilizar.  
336

337 **Antes de terminar a entrevista, queria perguntar se a professora quer acrescentar**  
338 **mais alguma coisa?**

339 Deixem-me pensar se há alguma coisa que eu não tenha dito que possa ser útil...  
340 Há pouco falei da dificuldade de estar com eles todos ao mesmo tempo, mas acho que  
341 também é bom, se calhar, falar de uma estratégia que ajude essa dificuldade a ficar um  
342 bocadinho mais atenuada, foi uma coisa que eu fui desenvolvendo: como é muito difícil,  
343 às vezes...então, em grupos que sejam mais ativos e que tenham mais dificuldade em  
344 trabalhar em conjunto...e nós costumamos fazer sempre um ponto de situação, antes  
345 de iniciar, cada grupo fala um bocadinho sobre si e eles têm que esperar e ouvir-se uns  
346 aos outro, mas mesmo assim se começaram todos ao mesmo tempo, isso às vezes é  
347 uma grande confusão, por isso, o que eu às vezes faço, eu a minha colega, como  
348 estratégia, quando eles estão assim mais ativos é: começam todos a trabalhar noutra  
349 coisa, normalmente em TA, porque cada um está a fazer a sua coisa e nós vamos, grupo  
350 a grupo, reunindo para ver o que é que eles têm para fazer e orientar um bocadinho o  
351 trabalho e “ok, agora tens isto para escrever”. Eles acham às vezes que não têm nada

352 para fazer e precisam logo de um computador, então é um bocadinho orientar “o que é  
353 que vocês podem fazer já”, pronto, e deixar aquele grupo orientado, fazer o mesmo com  
354 outro e começar a pôr todos a trabalhar assim aos pedacinhos, pronto, isso acho que é  
355 uma forma que nos tem ajudado a ultrapassar essa dificuldade e outras das dificuldades  
356 que acabei agora por referir é a escassez de materiais, porque...

357

358 **Mas é um ponto negativo em relação à Metodologia de Trabalho de Projeto, ou seja é**  
359 **uma limitação, pode ser?**

360 Acho que pode ser. É assim, é claro que eu também acho que nós podíamos ultrapassar  
361 essa dificuldade de uma forma simples, que era: o professora fazia a pesquisa e trazia  
362 imensas coisas (umas que servem e outras que não) e podemos entregar isso e nós já  
363 chegámos a fazer isso num ponto mais...no início, porque eles no início precisam mais  
364 de orientação para a pesquisa, mas eles pesquisarem também é importante para eles,  
365 aprenderem a utilizar essas ferramentas e a verdade é que às vezes não consegui  
366 avançar em trabalho de projeto porque cinco grupos precisam de um computador e só  
367 existe 1, por isso sim, é preciso que haja recursos para todos eles poderem progredir ao  
368 mesmo tempo, porque eu também percebo esta ansiedade que eles têm de “se eu  
369 posso logo escrever diretamente no computador, porque é que eu tenho de estar a  
370 escrever à mão e depois passar outra vez?”. Claro que nós tentamos que eles façam isso  
371 primeiro, mas percebo essa inquietação se eles já têm o caminho feito, é normal que  
372 eles queiram dar esse passo. Por isso, sim, a escassez de recursos é uma grande  
373 dificuldade.

374

375 **Como é que se consegue superar isso?**

376 Podemos arranjar estratégias, por exemplo, não estarmos todos a trabalhar em projeto  
377 ao mesmo tempo. Está um grupo a trabalhar em projetos e outros não. Podemos, por  
378 exemplo, das coisas que nós fazemos é: o computador da sala que é o único que dá para  
379 imprimir as coisas não fica para fazer powerpoints, nem nada do género. Toda a gente  
380 quer pesquisar, vai lá e imprime e depois vai para o seu lugar e trata aquela informação  
381 e aí já há mais pessoas a trabalhar. Já aconteceu alguém propor trazer o seu próprio  
382 computador e, pronto, isso também é uma estratégia, não é a ideal, porque pode  
383 sempre acontecer qualquer coisa. Nós próprios trazemos os nossos recursos e, pronto,

384 é assim que se consegue e é aqui no colégio, por isso, acredita que há sítios em que esse  
385 constrangimento seja ainda maior.

386

387 **Há mais alguma coisa, professora?**

388 Acho que não.

389

390 **Então, vou dar como terminada a entrevista e agradecer a participação da professora.**

391 Ok, muito obrigada.

## **ANEXO 5 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA 4**

1 **Protocolo 4**

2 **27/06/18**

3 **00:16:40**

4

5 **Então, professora, para dar início à entrevista, eu gostava de conhecer um pouco**  
6 **melhor a professora, nomeadamente onde é que fez o seu curso, quando e também**  
7 **se começou logo a trabalhar na área. Como é que foi?**

8

9 Eu fiz o curso de 2003 a 2007... já foi há algum tempo. Sim, comecei logo a trabalhar na  
10 área, fui para o “Pelicano2, foi a escola que me encaminhou para o “Pelicano”, foi uma  
11 substituição. Depois, a partir daí, estive noutra escola no Externato “A árvore”, estive 3  
12 anos... a “Árvore já não existe neste momento. Estive um ano no Ministério, como apoio,  
13 estive a dar apoio, infelizmente não se deu continuidade. Depois, já dei Expressão  
14 Musical, já dei Inglês, já dei cidadania nas extracurriculares... estou aqui no Externato  
15 Passos Manuel este ano letivo, também foi uma substituição. Não sei se é para dar  
16 continuidade, se não, vamos aguardar.

17

18 **E diga-me, professora, tem feito alguma formação contínua?**

19 Não.

20

21 **Nas aulas, já desenvolveu, ou implementa a Metodologia de Trabalho de Projeto,**  
22 **numa abordagem mais articulada de conteúdos?**

23 Sim, no Externato a “Árvore” sim. Fazíamos muito a nível do Estudo do Meio. Aliás, todo  
24 o Estudo do Meio era dado por projeto. Era proposto aos alunos que escolhessem quais  
25 os conteúdos que queriam trabalhar e depois então trabalhavam eles próprios,  
26 criávamos as tabelas do: “O que é que eu sei?”; “O que é que eu quero saber?”; “O que  
27 é que aprendi? e depois eles próprios faziam todo o trabalho (não é?), a nível de todos  
28 os conteúdos que eram necessários e apresentavam a toda a escola, não só à turma,  
29 mas também a toda a escola. Era assim que funcionava.

30

31 **E que vantagens, então, tendo em conta a experiência que já tem com esta**  
32 **metodologia, que vantagens é que consegue apontar para este tipo de trabalho e**  
33 **também que dificuldades e limitações?**

34 A vantagem é que os tornam muito mais autónomos. Eles aprendem e criam hábitos de  
35 estudo que depois vão levar ao longo de toda a vida. A nível de limitações, as limitações  
36 são aqueles meninos que não estão tão à vontade (não é?) e que não tem, digamos,  
37 tantas capacidades, digamos assim, tantas capacidades, portanto, não são autónomos  
38 e esses sim, acabam por ficar um bocadinho agarrados aos outros, daí também o nosso  
39 papel, de estarmos mais com eles.

40

41 **E para o professor?**

42 Para o professor, mais a nível de avaliação...a avaliação. Nós fazíamos sempre um teste  
43 para ver o que é que tinha ficado efetivamente retido e depois trabalhávamos também  
44 em sala de aula. Não era método natural.

45

46 **Esses projetos que eram desenvolvidos com os alunos surgiam como? Surgiam do**  
47 **interesse deles? Surgiam do interesse da professora?**

48 Partiam do currículo. Nós colocávamos os pontos do currículo que tinham de ser  
49 abordados e eles é que escolhiam e estipulávamos datas. Fazíamos um calendário para  
50 cada um dos pontos: Quando é que era apresentação... também tínhamos intercaladas  
51 com outros projetos. Depois tínhamos também o projeto escola, em que todos  
52 participavam... Aliás, aquela escola era uma escola muito pequena e participávamos  
53 todos. Não sei se conheceu a “Árvore”?

54 Não, não. Acho que já ouvi falar, mas não, nunca cheguei a conhecer.

55

56 **E quando faziam esses projetos, como é que eles eram implementados, ou seja, que**  
57 **etapas é que estavam presentes e a sua sequência?**

58 Pronto, primeiro era a escolha do tema em si. Depois fazíamos aquelas três etapas do:  
59 “O que é que eu já sei sobre isto?”; depois “O que é que eu vou procurar?”; “O que é  
60 que me interessa saber?”; e “O que é que eu descobri?”... o que é que eu não sabia que  
61 já sei, o que é que eu assimilei ainda mais, aquilo que eu já tinha conhecimento e que  
62 fiquei a conhecer mais, ou tinha dúvidas e pensava que era assim e não era, por

63 exemplo. Depois fazíamos a apresentação, que era feita a nível de escola. Nós fazíamos  
64 a nível de escola sempre.

65

66 **Portanto, essa parte em que eles fazem levantamento daquilo que eles querem saber**  
67 **e que já sabem, isso era tudo escrito em pósteres ou...?**

68 Nós tínhamos tabelas. Era em tabelas: usávamos tabelas e eles escreviam e depois  
69 então faziam ou uma maquete, um cartaz, ou uma representação. Era livre a escolha.

70

71 **Eles eram por exemplo divididos por tarefas?**

72 Não, eles eram divididos por interesses de conteúdos.

73

74 **Mas não faziam o mesmo projeto?**

75 Depende dos projetos. Por exemplo, no 3º ano... eu tinha o 3º e o 4º, mas às vezes havia  
76 projetos... por exemplo os animais... Nós trabalhamos também com o primeiro e com o  
77 segundo dos 4 anos, trabalhávamos juntos. e não era só o terceiro que trabalhava isto,  
78 não. havia meninos do primeiro do segundo e do terceiro a trabalhar nesta área.

79 De todos participarem, aquilo que me estava a questionar...deixe-me recordar se  
80 todos...

81

82 **Portanto, era se era um projeto coletivo ou havia vários projetos ao mesmo tempo...**

83 Por exemplo, no 3ºano...era isso...o raciocínio perdeu-se. Nós tínhamos a parte dos  
84 aparelhos e cada um trabalhava um aparelho e apresentava ao grupo.

85

86 **E diga-me uma coisa, professora, tendo em conta a sua experiência, qual é o papel do**  
87 **aluno nesta metodologia? Como é que vê o aluno?**

88 Deixe-me lá ver os termos corretos. Então, o aluno é ... ele é que procura o seu  
89 conhecimento...um papel ativo. Ele tem um papel ativo na sua aprendizagem. O aluno  
90 neste caso tem um papel principal, Ele é um interveniente no seu conhecimento e isso  
91 é bom, é muito bom. Nem sempre resulta, mas é muito bom... porque também resulta,  
92 quando nos permitem também, nem sempre em todo lado nos permitem fazer isso,  
93 também temos de ter essa consciência. Nós saímos do ISEC com ideias muito boas. Eu  
94 adorei lá estar, gostei muito. Adorei os professores, tudo.... e era aquilo que eu estava

95 a dizer ao princípio, eu acho que... o que é que é bom nesta metodologia? é o aluno  
96 aprende a avaliar-se; aprende a estudar; aprende a procurar aquilo que lhe realmente  
97 interessa saber; saber escolher num texto; “quais são os pontos que eu tenho interesse  
98 em mostrar aos outros?”; e “o que os outros poderão querer saber sobre este assunto?”,  
99 pensar como o professor... porque digo isto mesmo sem ser em área de projeto, eu digo  
100 muito aos meus meninos para pensar. Então este ano eu tive um quarto ano... para eles  
101 pensarem como o professor e nesta metodologia isso acontece, que é: “Que tipo de  
102 perguntas é que o meu professor pode fazer num teste?”, “então, vou ver a matéria”.  
103 “O que é importante nesta matéria?” e eles nesse tipo de projeto aprendem a fazer  
104 isso: selecionar a informação e ter a certeza que meu professor no teste vai perguntar  
105 esta informação e não outra que não tem qualquer interesse.

106

107 **E qual é o papel do professor?**

108 Isso é mais fácil! O professor é um facilitador das aprendizagens... é teoria, mas é isso  
109 mesmo, o professor só está ali a apoiar, está a apoiar, está a direcionar, quando eles se  
110 perdem um bocadinho, está a lembrá-los. É o que eles também gostam mais e sentem-  
111 se mais responsáveis.

112

113 **E nos projetos, professora, existia, por exemplo, a colaboração de outros professores,**  
114 **ou era só entre a professora e os alunos na sala?**

115 Quando era com os dos 4 anos, sim. Éramos só duas, eu dava ao 3º e 4º, a outra  
116 professora dava ao segundo e primeiro...

117

118 **E, portanto, trabalhavam projeto de forma conjunta?**

119 Sim, em algumas áreas que eram comuns, sim. E também trabalhávamos com o pré-  
120 escolar: fizemos trabalhos de reciclagem, fizemos de bairro... apresentações. Ficava em  
121 Santa Catarina, portanto havia ali muito comércio também.

122

123 **E precisamente tendo em conta essa integração também de outros agentes, como a**  
124 **professora estava a falar dos recursos da comunidade, além desta colaboração entre**  
125 **professores, também poderia haver o envolvimento e a participação das famílias e**  
126 **outros profissionais E em relação com a comunidade, os recursos da comunidade?**

127 Na nossa sala e isso não aconteceu, mas na sala do 1º e do 2º ano acontecia muito,  
128 porque os pais... naquele colégio havia muitos pais estrangeiros, havia muitos meninos  
129 de outras nacionalidades. Eles fizeram um projeto de alimentação, estavam a dar os  
130 alimentos. Então, os pais foram fazer uma receita, ou seja, eles criaram o projeto... “O  
131 que é que se come no meu país?”, por exemplo... os meninos todos desenvolveram e  
132 depois juntos com os pais fizeram apresentação do projeto, cada um à escola toda  
133 também. Os pais naquela escola estavam sempre presentes, fazíamos muitos trabalhos  
134 com eles... dia da mãe dia, do pai, nos santos populares fazíamos sempre um arraial na  
135 escola.

136

137 **E outros profissionais, têm assim algum exemplo de terem ido à escola, em que**  
138 **estavam relacionados com algum tema?**

139 Deixe-me pensar... a nível de projeto, eu acho que não. Nós é que nos dirigíamos...  
140 fomos ao carpinteiro a mercearia.

141

142 **Em trabalho de projeto, portanto, iam à comunidade?**

143 Não... mas para o projeto fomos quando trabalhámos o meio que nos rodeia e as  
144 profissões também que estavam ali junto à escola.

145

146 **Deixe-me só recapitular, professora: a nível da participação, portanto, tinha as**  
147 **famílias, que eu já percebi que eles participavam de forma ativa nos projetos, não**  
148 **havia, portanto, esta... a participação de outros profissionais...**

149 Indo à escola não aconteceu, mas nós utilizávamos os recursos da comunidade, no  
150 fundo.

151

152 **E professora acha que é uma mais-valia essa integração de outros agentes**  
153 **participativos na metodologia de trabalho de projeto?**

154 Sim, claro que sim. Porquê?... porque trazem outro conhecimento que não só o dos  
155 livros, porque o conhecimento oral às vezes ainda é mais importante, porque acabamos  
156 até, se calhar, por ficar com essa informação retida mais tempo.

157

158 **E em relação à avaliação, a professora já tinha tocado nesse assunto, na metodologia**  
159 **de trabalho de projeto, como é que era feita essa avaliação, ou seja, o que é que**  
160 **considerava para a avaliação das aprendizagens dos alunos?**

161 Eles também avaliavam o próprio projeto: se tinha corrido bem, se não tinha; se  
162 achavam que poderiam ter feito o melhor; se atingiram todos os objetivos a que se  
163 tinham proposto atingir e depois era feito.... nós fazíamos também um teste, até para  
164 ver os outros meninos que não desenvolveram aquele projeto o que é que tinham  
165 aprendido.

166

167 **Portanto, tínhamos aqui a parte da heteroavaliação e autoavaliação?**

168 Exatamente...

169

170 **Ou seja, eles faziam a sua própria avaliação?**

171 Sim, sim!

172

173 **E avaliar os colegas eles faziam, ou, não digo avaliar, mas apreciar o trabalho dos**  
174 **colegas?**

175 Apreciar faziam e mesmo no fim de cada apresentação eles faziam questões também, o  
176 grupo todo fazia questões e acabava por haver ali também uma avaliação dos  
177 conhecimentos.

178

179 **E essa avaliação era feita no final do projeto, ou aconteciam vários momentos de**  
180 **avaliação em que eles iam...**

181 A avaliação é contínua, não é? Cada vez que eu me deslocava até ao local acabava  
182 também por estar a fazer uma avaliação. Agora, eles avaliarem se durante o projeto  
183 não faziam

184

185 **Era no final?**

186 Era no final.

187

188 **E diga-me uma coisa, professora: a professora sente-se à vontade com esse tipo de**  
189 **avaliação, visto que é diferente, digamos assim, da avaliação tradicional?**

190 Para o Estudo do Meio, sim.

191

192 **Mas a nível de projeto?**

193 A nível de projeto, eu acho que corre bem, pelo menos lá corria muitíssimo bem!

194

195 **E é mais ou menos difícil, quando em comparação com outras formas tradicionais de**  
196 **avaliação, por exemplo através de fichas, na Metodologia de Trabalho de Projeto, é**  
197 **mais difícil a avaliação?**

198 Não, é diferente.

199

200 **Mas não é difícil?**

201 Não é mais difícil... é diferente, porque depois como nós fazíamos... só o projeto em  
202 si, às vezes, não mostra o que é que eles sabem, não é? E o que é que cada um  
203 trabalhou, mas como nós fazíamos aquela avaliação, então aí, sabíamos o que é que  
204 tinha ficado.

205

206 **Portanto, tinha avaliação da parte das competências sociais, do próprio projeto, como**  
207 **é que correu para eles, o que tinham de melhorar, o que é que correu bem e depois**  
208 **tinha uma parte dos conteúdos, avaliação dos conteúdos através, portanto, dessa**  
209 **sistematização?**

210 Sim, sim!

211

212 **Diga-me uma coisa, professora, tenho aqui duas questões: acha que a metodologia**  
213 **trabalho projeto poderia ser uma forma de trabalho predominante no 1º ciclo?**

214 Podia.

215

216 **Porquê?**

217 Podia... nós podíamos trabalhar tudo. Por exemplo: a partir do Estudo do Meio integrar  
218 a Matemática e o português, só que na prática depois nós não fazemos.

219

220 **Eu ia exatamente a esse ponto, que é: o que é que acha que seria necessário para que**  
221 **realmente o trabalho de projeto pudesse ser mais frequente no 1º ciclo?**

222 Eu acredito que daqui a uns anos isso vai acontecer, porque cada vez mais estão a surgir  
223 outras escolas que promovem essa ideia, mas até ao momento isso não é possível,  
224 porque não nos permitem.

225

226 **Estamos a falar da organização do sistema, da forma como está organizado, do**  
227 **currículo?**

228 Sim, é impensável neste momento e não só pelo currículo, mesmo as próprias  
229 mentalidades que estão à frente das escolas. A maior parte das escolas não nos permite  
230 aplicar esse método, é impensável. Ainda existe muito a ideia que tem que haver  
231 trabalho para se mostrar aos pais... porque eu acredito mesmo, então a partir do Estudo  
232 do Meio... e nós trabalhámos muito isso na faculdade... eu acho que realmente é  
233 possível. Ali na “Árvore” nós conseguimos fazer um bocadinho disso, nós demos a área  
234 e o perímetro por exemplo numa horta...

235

236 **Ou seja, integração conteúdos de matemática no projeto?**

237 Sim.

238

239 **Professora, antes de terminar entrevista, queria só perguntar se a professora tem mais**  
240 **alguma coisa a acrescentar?**

241 Não, assim de repente.

242

243 **Então, nesse caso, quero agradecer a colaboração da professora.**

244 Obrigada!



## **ANEXO 6 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA 5**

1 **Protocolo 5**

2 **27/06/18**

3 **00:21:33**

4

5 **Professora, para começar, eu gostaria de ficar a conhecer um pouco melhor a**  
6 **professora, nomeadamente, onde é que tirou a sua formação, há quanto tempo, se**  
7 **começou logo a trabalhar na área. Como é que foi?**

8 Então, eu acabei o curso na ESE de Lisboa, o ano passado, em julho e depois consegui  
9 então começar a trabalhar logo aqui em setembro e como titular de uma turma, no  
10 segundo ano. É um grupo pequeno, portanto, este ano foi possível também trabalhar  
11 de forma muito individualizada. Nos estágios anteriores, estive em alguns colégios,  
12 também em escolas públicas, portanto, estive nas duas realidades. estive no Colégio  
13 Pedro Arrupe, estive no colégio Luso-Britânico e depois tive nas escolas públicas,  
14 nomeadamente na Damaiá. Não sei se quero que fale a um bocadinho sobre então...

15

16 **Diga-me só uma coisa: a professora tem mestrado?**

17 Sim neste momento é exigido para poder...

18

19 **Sim, sim, mas é em 1ºciclo, a valência do 1º ciclo?**

20 1º e 2º ciclo. Eu tirei a licenciatura também na ESE os três anos e depois tive então que  
21 ingressar para o mestrado, em 1º e 2º ciclo, na vertente de História e Geografia.

22

23 **E diga-me uma coisa, professora, tem feito alguma formação contínua?**

24 Este ano ainda não.

25

26 **E nas suas aulas já desenvolveu, ou desenvolve, a metodologia trabalho projeto,**  
27 **portanto com uma abordagem mais articulada dos conteúdos?**

28 É assim, este ano não me foi possível tanto. Também foi um ano de adaptação,  
29 portanto, mas aquilo que eu tentei fazer que é semelhante... pode-se chamar mais uma  
30 pesquisa mais centrada nos alunos, em que, a partir de um conteúdo, normalmente de  
31 Estudo do Meio, ou, por exemplo, trabalhámos os animais, os sentidos, em que  
32 organizei pequenos grupos e...ok, temos isto para estudar: "o que é que pretendemos

33 saber?" E a partir daí, então, eles foram pesquisar alguns em livros, na maioria pesquisou  
34 em livros, porque eles até gostam bastante desse recurso e depois a partir daí, então,  
35 construímos todos juntos um cartaz, não houve a parte tanto da divulgação, foi mais,  
36 portanto, a nível de trabalho da sala de aula, mas implementei, noutros contextos.  
37 Implementei na licenciatura mesmo um projeto que era só utilizando a Metodologia de  
38 Trabalho de Projeto, que era algo que era exigido e era um pouco mais concentrado.  
39 Portanto, passámos mesmo por todas as fases e tivemos a parte de divulgação aos pais.  
40 A avaliação do projeto, tanto ao nível dos próprios conteúdos, como também pelos  
41 alunos, da experiência em si e essa parte foi muito interessante, porque poder passar  
42 pelas diferentes fases há uma noção muito maior, consolidada do que é a Metodologia  
43 de Trabalho de Projeto, apesar de nesse colégio a metodologia ser normalmente mais  
44 expositiva. Portanto nós fugimos um bocadinho ali do que era o trabalho deles, mas  
45 mesmo assim resultou muito bem e foi muito bem aceite por eles. Depois no Pedro  
46 Arrupe, tive a oportunidade de assistir a algo que já estava bastante implementado,  
47 porque naquele colégio trabalham o Estudo do Meio através da Metodologia de  
48 Trabalho de Projeto, portanto, os alunos têm os conteúdos todos de Estudo do Meio,  
49 escolhem o que é desenvolvido por um grupo, depois esse grupo então apresenta à  
50 turma e pode escolher as questões que vai pesquisar, os recursos para pesquisar e a  
51 forma de o apresentar: pode ser um vídeo, um cartaz. Portanto, já estive com  
52 experiências bastante diferentes. Enquanto professora, lá está, não tive a Metodologia  
53 de Trabalho de Projeto, propriamente dita. Foi mais uma pesquisa que eu tentei que  
54 fosse mais participada e vivida por eles e não dirigida pelo professor.

55

56 **E diga-me, professora, quando fez estes projetos, independentemente de serem puro**  
57 **ou não, como é que eles surgiam, ou seja, partiam do interesse deles, dos alunos, da**  
58 **professora, de uma situação problemática, de um diálogo?**

59 Como estava a dizer, num dos colégios surgia proposto pelo professor, portanto, a partir  
60 dos conteúdos que tinham de ser lecionados. No outro, surgiu a partir de uma conversa,  
61 de um diálogo, de uma dúvida, neste caso de um aluno e deu origem ao tema que era  
62 sobre a água e o ciclo da água.

63

64 **Ou seja, podem partir dos dois, quer do professor, como dos alunos?**

65 Exatamente.

66

67 **Que vantagens, tendo em conta já alguma experiência que tem com o trabalho de**  
68 **projeto, que vantagens é que consegue apontar para essa metodologia e que**  
69 **dificuldades, ou limitações, também é que existem?**

70 Vantagens: se partir então do aluno, vai implicar muito mais a sua motivação, a sua  
71 implicação, vai sentir muito mais valorizado o seu trabalho, com mais sentido. Muitas  
72 vezes, eles não percebem exatamente para que é que aquilo serve, portanto, aí eles  
73 conseguem perceber que estão a trabalhar para esclarecer e descobrir algo que lhes  
74 interessa. No entanto, as desvantagens e dificuldades, principalmente: nos primeiros  
75 anos são pouco mais leves, mas a partir do segundo, acho que a gestão do próprio  
76 currículo acaba por ser muito difícil para depois conseguir implementar esta  
77 metodologia, porque exige também tempo, não podemos exigir às crianças que façam  
78 pesquisas, que queiram descobrir, sendo à pressa, por assim dizer. Portanto, exige  
79 tempo que muitas vezes os professores não conseguem dispensar para isso e acho que  
80 essa é a principal dificuldade, é conseguir gerir o tempo. No caso do colégio onde eu  
81 estive, havia um tempo específico no horário para isso. Acaba por ser também difícil,  
82 mesmo assim, a partir do 3ºano, principalmente, conseguir aplicar esta metodologia...  
83 acho que é a principal dificuldade. De resto, lá está, a motivação dos alunos é muito  
84 maior, o facto de trabalhar em grupo, normalmente, também traz grandes vantagens  
85 por poderem dialogar, confrontar-se com diferentes recursos que nem sempre as  
86 respostas estão assim tão... por exemplo, hoje as tecnologias dão-nos as respostas de  
87 forma muito e imediata e eles contactarem com diferentes recursos, em que têm de  
88 pesquisar em diferentes fontes também é uma grande vantagem e, hoje em dia, como  
89 eles são muito ligados às tecnologias, também são muito individualistas e, portanto, o  
90 facto de terem de trabalhar com o outro, também é uma grande vantagem.

91

92 **A professora já falou um pouco sobre isso, mas é só aqui para sistematizar que quando**  
93 **fazem, portanto, este trabalho de projeto, que é tapas é que estão então envolvidas e**  
94 **qual é a sua sequência, se conseguisse fazer assim mais ou menos um desenho?**

95 Primeiro, seria então a origem a origem da problemática, tanto do professor ou do  
96 aluno. Depois, ver o que era necessário estudar, portanto as questões-problema. A

97 partir daí, a organização do próprio trabalho: como é que podemos responder a estas  
98 questões e uma planificação, ou seja, até quando é que temos de fazer os diferentes  
99 processos. Depois disso, então, a partir daí, recolher informação, ou seja, ir para o  
100 terreno, pesquisar nas diferentes fontes. Depois disso, então... esqueci-me de um  
101 pormenor: que eles também têm que a partir... decidindo as fontes, o que é que vão  
102 produzir, portanto, estando a pesquisar saber logo, ou pensar, o que é que iremos fazer,  
103 então, com esta informação. Depois então da pesquisa, da recolha de  
104 informação, elaborar um produto final, que responde às questões, que nem sempre é  
105 um produto, pode ser um produto físico que responde às questões e depois, lá está,  
106 quando é uma metodologia de trabalho de projeto, exige também que haja a partilha  
107 para fora e para a comunidade escolar. Seria uma fase seguinte, em que mostraria o que  
108 é que foi trabalhado, o que foi feito em sala e depois havia também uma avaliação, tanto  
109 do próprio processo: o que é que se pode fazer para a próxima?; o que é que  
110 aprendemos?; se respondemos às dúvidas iniciais...ou até podia ser só uma e do próprio  
111 conteúdo, porque isso é algo que nos é exigido, portanto.

112

113 **Por acaso, agora chamou-me a atenção, professora, aqui na parte de divulgação, essa**  
114 **divulgação, portanto, do trabalho feito pelos alunos, é apenas para a comunidade**  
115 **escolar, ou envolve também...portanto, pode existir essa partilha também para outras**  
116 **pessoas de fora?**

117 Sim, poderia ser. Eu gostava de... referindo, por acaso, a minha experiência, porque nós,  
118 além da comunidade escolar, ou seja, aquela que está propriamente os docentes e a  
119 equipa não docente chamámos os pais e, portanto, tentámos alargar um pouco mais do  
120 que a própria escola. No entanto, também é possível com parcerias com a junta. O  
121 colégio aqui faz muito isso: participa em várias iniciativas com a Junta de Freguesia, com  
122 o mercado, portanto, também seria uma forma de divulgação.

123

124 **E por acaso está a tocar num ponto interessante que eu tinha aqui essa questão que**  
125 **é: em primeiro lugar, nesses projetos que desenvolveu, existia a colaboração de outros**  
126 **professores, portanto, sem ser entre a professora e os seus alunos, também havia,**  
127 **portanto, outros professores da própria escola que estavam envolvidos nesse projeto,**  
128 **ou era só mesmo de sala?**

129 Não, foi só de sala.

130

131 **E o envolvimento e participação, por exemplo, das famílias, de outros profissionais**  
132 **que estivessem ligados por exemplo ao tema que está a ser desenvolvido, ou também**  
133 **a utilização de recursos da comunidade?**

134 Nesses projetos, na licenciatura nós tentamos que a família fosse incluída um bocadinho  
135 ao longo do processo, mas aí, como era algo que era muito diferente dos valores daquele  
136 colégio, não foi muito bem aceite. Aí houvesse a questão e, portanto, eu penso que  
137 tenha sido mesmo só um caso isolado e que, se calhar, sendo eu professora, se calhar,  
138 já seria de outra forma, naquela altura, portanto, aí não foi muito bem aceite e os pais  
139 não se envolveram tanto como era suposto, mas tentámos.

140

141 **E utilizar a comunidade, recursos da comunidade, portanto, ir com os alunos a algum**  
142 **sítio... que tivesse a ver com o tema?**

143 Não chegámos a fazer.

144

145 **Mas considera, no entanto, ser uma mais-valia essa parceria essa integração desses**  
146 **agentes nessa metodologia?**

147 Claro, claro! Porque, para além de desenvolver as questões do próprio projeto, ou seja,  
148 dos próprios conteúdos envolvidos e dos próprios conceitos, a parte de poderem  
149 perceber que alguém que trabalha num outro contexto qualquer, que não são só os  
150 jogadores da bola, aquelas personalidades que aparecem na televisão, toda a gente tem  
151 algo para nos ensinar e, hoje em dia, eu vejo isso. Agora, recentemente, é que há muito  
152 pouco hábito de olhar para o outro e de ouvir o que o outro tem a dizer então ver que  
153 o vizinho tem algo para nos ensinar, as diferentes pessoas que trabalham no  
154 supermercado têm algo... alguma Informação que nos pode ajudar a esclarecer as  
155 nossas dúvidas também acho que fá-los perceber melhor a importância de todos na  
156 comunidade.

157

158

159 **E tendo em conta, então já essa experiência que tem, qual é o papel que atribui ao**  
160 **aluno nesta metodologia?**

161 Pressupõe-se que seja um papel ativo e eu, pelos projetos que fiz, considero que eles  
162 têm realmente um papel ativo e participativo e crítico, ou seja, não é só de construção,  
163 mas também de reflexão, portanto, eles são os agentes da construção do seu próprio  
164 conhecimento e, nesse caso, é uma mais-valia que, lá está, ao nível da Motivação, que  
165 é um grande pilar para aprendizagem, eles sentem-se muito valorizados e portanto...

166

167 **E o professor: qual é o papel do professor?**

168 Pode ser de organizador e de... mas também de questionador, ou seja, de colocar  
169 questões para eles refletirem (se estão a seguir o caminho certo) e de moderador,  
170 portanto, que vai seguindo o processo, mas...

171

172 **A professora também já falou na questão de avaliação. O que é que implica essa**  
173 **avaliação, o que é que implicou nessa avaliação do trabalho projeto, ou seja, como é**  
174 **que avaliou as aprendizagens deles, ou seja, o que é que considerava para avaliação**  
175 **de forma geral?**

176 Quando estamos a falar dos projetos, para além, disso costumamos fazer uma avaliação  
177 semanal em que fazemos e conversamos depois sobre isso: o que é que correu bem? O  
178 que é que correu mal? Ou seja, falar sobre o que aconteceu, portanto, avaliação que  
179 não é tanto quantitativa, mas mais qualitativa do próprio processo. Essa também acho  
180 que é muito importante e nos vários projetos acabámos por fazer.

181

182 **E não era feito só no final do projeto, é ao longo do projeto?**

183 Sim, exatamente. Eu fi-lo este ano. as semanas chegávamos ao fim-de-semana e  
184 falávamos o que aconteceu com os trabalhos e com os projetos acabou por acontecer a  
185 mesma coisa. ao nível dos conteúdos, propriamente ditos dependia um bocadinho do  
186 contexto, porque no Contexto em que era um pouco mais fechado era necessário ter  
187 escrito, ou seja, fichas etc, recursos escritos em que eles mostrassem aquilo que  
188 estavam a trabalhar. no entanto, no outro em que a metodologia estava Adotada de  
189 outra forma os conteúdos foram avaliados pela apresentação deles aos outros, porque  
190 o trabalho de projeto era só organizado por o grupo numa determinada altura, depois  
191 mudava para o outro grupo... assim ao longo do ano. Portanto o facto de eles  
192 apresentarem aos outros, conseguimos compreender o que é que eles aprenderam,

193 vivenciaram o processo, o seu à vontade, portanto era mais o momento de  
194 apresentação do projeto e o próprio produto... cingia-se mais é isso.

195

196 **E nessa avaliação, eles também tinham a parte de autoavaliação, portanto, de se**  
197 **autoavaliarem?**

198 Não, neste caso, não.

199

200 **Mas nunca teve essa situação em nenhum projeto desenvolvido?**

201 Tivemos. Num dos projetos, fizemos uma espécie de questionário, utilizámos até as  
202 tecnologias, o (...), um questionário online, que eles foram.... fizeram a sua  
203 autoavaliação e mesmo não só, lá está, sobre o processo, mas também sobre os  
204 conteúdos: O que é que tinham realmente aprendido e eles são muito sinceros, se não  
205 aprenderam algo, ou acham que não ficou esclarecido, eles dizem mesmo, portanto, é  
206 interessante.

207

208 **E uma apreciação ao trabalho dos colegas, eles faziam? Portanto, avaliar... Não digo**  
209 **avaliar, mas apreciar o desempenho dos colegas?**

210 Durante o processo, eu acho que são capazes de o fazer, ou seja, “ele não está a  
211 participar”, ou “ele está desatento”, eles vão comunicando isso, mas no fim do processo  
212 acho que.... depende um pouco... eu só estive com crianças até ao segundo ano em  
213 todos estes projetos, do primeiro ao segundo e até ao segundo ano eles não conseguiam  
214 fazer. faziam, exteriorizando à medida que iam trabalhando, porque, lá está, os tais  
215 conflitos e discordâncias, mas no fim não.

216

217 **E diga-me, professora, essa forma de avaliação na metodologia de trabalho de projeto,**  
218 **sente-se à vontade?**

219 Qual delas?

220

221 **A forma como avalia, ou seja, estamos a falar de vários critérios de avaliação aqui?**  
222 **Não está a avaliar só os conteúdos? Portanto, avaliar o próprio processo, o projeto...**  
223 **sente-se à vontade com esta forma de avaliação, em comparação à forma tradicional,**  
224 **portanto, só com fichas?**

225 Sim.

226

227 **Acha ser mais, ou menos difícil em relação, por exemplo, a uma avaliação só com base**  
228 **em fichas?**

229 Não sei se será. Acho que mais difícil não é, até porque, de certa forma, se o professor  
230 está a acompanhar o processo, é mais fácil para ele, porque tem mais dados. Se calhar,  
231 torna-se é mais difícil para quem vai... para confirmar aquilo que nós dizemos, não  
232 é? Para os pais que não têm esse produto, portanto, mesmo quando nós... nos exigido  
233 que avaliação seja essencialmente as fichas, nós não consideramos só  
234 isso. Consideramos também a postura da sala de aula e normalmente nas reuniões,  
235 pelo menos naquilo que eu falo com os pais, os pontos fulcrais são mesmo esses: o  
236 comportamento, a questão como é que ele está na sala, a sua relação com os outros.  
237 Por isso, acaba por as fichas dar... acaba por não ser também... acho que depende um  
238 pouco da importância que o professor vai dando. Ok, nós se calhar temos de fazer, mas  
239 depois podemos não tê-las só como bengala e, ao longo do processo de aprendizagem,  
240 eu já o faço, portanto, não sinto que seja mais difícil fazê-lo na Metodologia de Trabalho  
241 de Projeto. Acho que na aprendizagem não é só, lá esta, o que vem escrito nos testes,  
242 porque eles naquele dia... e isso acontece muito... eles naquele dia podem não estar  
243 bem-dispostos, pode ter acontecido algum problema, podem sentir a pressão, que  
244 agora as provas de aferição houve meninos que estiveram com febre antes. Portanto,  
245 naquele dia, eles podem não estar bem, portanto, não podemos considerar só esse  
246 trabalho.

247

248 **Acaba por ser mais vantajoso, é isso? Porque considera-se muito mais do que aquilo**  
249 **que conseguimos ver numa ficha?**

250 Sim, considerar tudo. É muito mais trabalhoso, se calhar, para o professor ter de  
251 expressar isso, porque há mais critérios em análise, mas não acho que seja mais difícil, se  
252 calhar mais trabalhoso.

253

254 **Portanto, a ficha é uma avaliação pontual?**

255 Exatamente.

256

257 **Professora, tenho ainda aqui duas questões, nomeadamente: pensa que a**  
258 **Metodologia de Trabalho de Projeto poderia ser uma forma de trabalho predominante**  
259 **no 1º Ciclo?**

260 Eu acho que sim. Se o currículo fosse organizado para isso e a agenda fosse organizada  
261 para isso, até nós conseguimos trabalhar com os projetos as diferentes dimensões: a  
262 Matemática, o Português, o Estudo do Meio, as Expressões, portanto, de forma  
263 articulada conseguiríamos trabalhar os diferentes conteúdos que é exigido e que eles  
264 estariam muito mais ativos. No projeto sobre a água, nós conseguimos trabalhar, lá  
265 está, a Matemática, tanto a Matemática, o Português, como Estudo do Meio, de forma  
266 articulada e interdisciplinar.

267

268 **E já falou...tinha aqui uma questão que era relativamente ao que é que seria**  
269 **necessário então para tornar esta prática mais frequente e falou realmente no espaço**  
270 **na agenda, também a nível do currículo, já tocou no assunto. Pensa que há mais**  
271 **alguma coisa que seria necessário, além de uma maior flexibilidade no currículo e**  
272 **desse tempo necessário?**

273 Acho que também era preciso que os pais soubessem... porque muitas vezes os pais têm  
274 a preocupação que a matéria não é dada, ou que os conteúdos são (...) e que há os testes  
275 e, portanto, acho que os próprios pais, às vezes, estão pouco recetivos a estas  
276 mudanças, porque é algo que foge um pouco do padrão, mas o principal é mesmo a  
277 questão de organização curricular e da agenda semanal.

278

279 **Antes de terminar professora não sei se queria acrescentar mais alguma coisa?**

280 Penso que não. Espero ter ajudado.

281

282 Então, queria agradecer-lhe a colaboração.

## **ANEXO 7 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA 6**

1 **Protocolo 6**

2 **00:43:55**

3

4 **Para dar início esta entrevista, eu gostaria de conhecer um pouco melhor a professora,**  
5 **nomeadamente, onde é que fez a sua formação, qual é a sua formação base, também**  
6 **há quantos anos e que já tirou o seu curso e se começou logo a trabalhar na área.**  
7 **Como é que foi?**

8 Pronto, então, eu tirei a minha licenciatura na ESE de Lisboa, já há 8 anos, portanto, este  
9 será o meu nono ano de trabalho. Pronto, terminei em 2009 e comecei a minha  
10 atividade letiva também em 2009, pronto, num colégio em Sintra.

11

12 **E diga-me uma coisa, professora, tem feito alguma formação contínua?**

13 Não, só algumas formações. Dentro do Movimento da Escola Moderna, existem alguns  
14 sábados pedagógicos e os Congressos, pronto, e eu isso tenho alguma frequência,  
15 pronto. A aplicabilidade depois, nesse aspeto, eu nunca consegui muito bem no colégio  
16 onde trabalhava, não havia muita abertura para isso. Portanto, só agora este ano é que  
17 estive aqui... pronto, só estou há um ano nesta casa e, portanto, só aqui é que consegui  
18 implementar muitas das estratégias mais ligadas ao modelo.

19

20 **E a nível do domínio da Organização e Gestão Curricular, fez alguma formação**  
21 **contínua?**

22 Não.

23

24 **E essas formações que tem vindo a fazer, considera que são úteis para a prática**  
25 **pedagógica da professora?**

26 Até então, não tinham sido muito úteis. Eu acho que tinham sido mais úteis, no sentido  
27 de me dar alguma bagagem em termos dos princípios que eu defendo e, mesmo que  
28 não pudesse pô-los em prática, muitos deles, porque, de facto, há realidade educativas  
29 muito mais fechadas e conservadoras e foi difícil tentar implementar algum tipo de  
30 estratégia diferente, mas sinto que, no fundo, fui sempre desenvolvendo também aqui  
31 a parte da reflexão profissional e pessoal também... mais por aí.

32

33 **E nas aulas da professora, a professora desenvolve, implementa a metodologia de**  
34 **trabalho de projeto, portanto com uma abordagem mais articulada dos conteúdos?**

35 Agora sim, felizmente, mas só este ano. O que é que eu sinto? É que, de facto, nós  
36 aprendemos muito fazendo e, portanto, ainda sinto muitas inseguranças,  
37 nomeadamente, na área de projeto, porque a turma também é um bocadinho agitada  
38 e, portanto, são sempre momentos assim um bocadinho... um bocadinho mais de maior  
39 agitação e, portanto, senti algumas dificuldades ainda e sei perfeitamente que, em  
40 parte, também tem a ver com a minha insegurança inicial e de estar apenas a  
41 implementar isto há pouco tempo.

42

43

44

45

46 **E, por acaso, precisamente nesse ponto que a professora estava a falar agora da**  
47 **insegurança, eu queria perguntar-lhe, tendo em conta já essa experiência que tem**  
48 **com a metodologia de trabalho de projeto, que vantagens é que encontra nesta**  
49 **metodologia aplicada ao 1º ciclo e também que dificuldades limitações?**

50 Em termos de vantagens, eu acho que de facto são inúmeras, porque se no início de um  
51 ano, em setembro, outubro, nós sentimos que eles são demasiado pequenos para a  
52 avançarem sozinhos, às vezes, o pulo é muito rápido. O que eu senti é que, por exemplo,  
53 em novembro, meados de novembro, eles já estavam a orientar-se quase que, não digo  
54 sozinhos, mas já se conseguiam sentar num grupo e planear, pelo menos, o que iam  
55 fazer nessa sessão, também foi uma coisa muito discutida com eles. Semanalmente,  
56 íamos fazendo um ponto de situação daquilo que precisariam de melhorar, porque as  
57 primeiras sessões, o que eu senti é que estavam muito perdidos ainda, porque poucos  
58 liam, tinha alguns alunos que iam, portanto, seria uma boa bagagem também para  
59 iniciarem, mas perdiam-se muito no foco, por exemplo: o que é que queremos  
60 saber? bastava isto e eles perdiam-se muito. Eu acho que também tem a ver com  
61 alguma maturidade deles e querem saber o mundo e não podem saber o mundo porque,  
62 senão, não avançam e não conseguem concluir isto num espaço de tempo que seja  
63 produtivo para eles. Portanto, essa primeira fase de definição do que é que nós  
64 queremos saber, eu senti-os muito mais orientados e em pouco tempo. Agora, tudo o

65 que fosse concretização de... “ok, agora já definimos o que é que queremos saber e,  
66 portanto, vamos partir para a pesquisa de informação e o que é que conseguimos  
67 recolher”, isso foi a parte que eu achei mais difícil, porque... é claro que em termos de  
68 afinidades eles se juntam, numa fase ainda muito inicial, portanto, eu senti que houve  
69 um grupo, por exemplo, de rapazes que se juntou e eu tenho muito a sensação que  
70 nem foi pelo interesse do tema, foi mais pelo interesse de estarem com os amigos. Eu  
71 acho que isto faz parte também, pronto, e à medida que o tempo vai avançando, eles  
72 percebem que podem estudar outras coisas e não deixam de ter aquele vínculo com os  
73 colegas e, portanto, só nesse grupo de meninos calharam quatro que sabiam ler,  
74 portanto... ou seja, se eu tinha um grupo que poderia avançar mais facilmente, outros  
75 precisavam ainda muito de mim e, portanto, a minha dificuldade foi muito nesta gestão.  
76 Optei por fazer dois momentos semanais e, portanto, nesses dois momentos estavam  
77 mesmo a trabalhar em projeto. Eu sei que há professores que, às vezes, usam outros  
78 momentos: enquanto uns grupos estão a trabalhar em projeto, os outros estão, por  
79 exemplo, a avançar em tempo de estudo autónomo, ou a trabalhar numa outra questão.  
80 Aqui no colégio também me aconselharam a fazer isso e, claro que nos primeiros  
81 tempos, parece que estão muito perdidos, que não vão avançar, mas com o avançar  
82 do tempo, sobretudo com os balanços que vamos fazendo com eles de: o que é que  
83 precisamos de melhorar, em termos de postura e tudo mais, eu acho que eles vão se  
84 apropriando disso, mas de facto, a dificuldade grande que eu senti foi em sentir que  
85 todos estivessem pelo menos a avançar um bocadinho em cada sessão, porque, às  
86 tantas, parece que estamos ali uma hora e eles não avançam. Agora, a partir do  
87 momento também em que começam a ver aos pouquinhos, eles começam a interessar-  
88 se muito mais, por quererem descobrir e eu acho que isso ajudou muito. Agora...  
89 portanto, as maiores dificuldades, eu acho que foram essas na gestão, na própria gestão  
90 dos grupos para poderem avançar. A par disto, eu tenho um menino com muitas  
91 dificuldades na turma. Ele tem um atraso global no desenvolvimento e, portanto, esses  
92 momentos eram os momentos (e são) de muita agitação. Parece-nos que às vezes eles  
93 não estão a fazer nada, mas eles estão a avançar, nem que seja só a conversarem sobre  
94 o tema e, nesses momentos, esse meu aluno ficava muito perturbado, sobretudo ao  
95 início e, portanto, havia muitos gritos da parte dele também. Esta questão com ele  
96 também era difícil, porque se eu queria tentar ajudar alguns grupos e tinha o Pedro

97 neste desespero, era difícil de gerir essa parte emocional com ele e, portanto, essa foi  
98 outra dificuldade, em manter alguma estabilidade na turma e fui arranjado algumas  
99 estratégias também para ele se sentir mais seguro, mas... por exemplo: o ele aproximar-  
100 se do grupo dele foi muito difícil, porque era um grupo só de rapazes muito agitados e  
101 ele não queria, tudo o que fosse confusões, pronto. Portanto acho que essas foram  
102 assim as minhas grandes dificuldades em gerir.

103 Agora, vantagens eu acho que são inúmeras, porque, desde o saberem... e foi  
104 engraçado depois no final das comunicações eles... acabámos por fazer esse balanço até  
105 com os pais, que os convidamos para virem a escola e desde o saberem ouvir uma  
106 opinião diferente e aceitarem-na e tentarem incorporar isso no trabalho, esse foi um  
107 passo gigante para eles, porque, ao início, havia grupos que discutiam muito e o discutir  
108 levava a chorar e tudo, ficavam muito zangados, porque eles não queriam que o projeto  
109 fosse para ali. Essa gestão em termos de relação pessoal, como é uma turma agitada,  
110 com alguns conflitos, eu senti que foi um desafio também para eles e para mim  
111 obviamente, mas para eles muito de tentarem aceitar as opiniões dos outros. Depois, o  
112 salto que deram na leitura, eu acho que foi também muito devido ao interesse que  
113 tinham pelo estudo que estavam a fazer e eu acho que aí também foi um motor muito  
114 grande para a leitura e para a escrita e depois também sinto que, sempre que íamos  
115 conversando sobre isto, a produção final por exemplo foi sendo muito discutida  
116 também em grupo: O que é que haveríamos de fazer, enquanto produção final para  
117 comunicarmos? e foi engraçado, porque eles vão vendo uns dos outros, por exemplo:  
118 se havia letras pouco legíveis no cartaz, isso condicionaria depois a apresentação final,  
119 portanto... e eles estão no início de um primeiro ano e, portanto, a letra ainda não está,  
120 às vezes, muito definida e então foram sendo reestruturados alguns trabalhos a meio do  
121 processo e foi importante terem essa essa noção que havia amigos dos outros grupos  
122 que não conseguiam ler minimamente o que eles tinham, por exemplo. Portanto, a  
123 parte de estética e de apresentação, eu acho também que começaram a ter mais noção,  
124 o saberem trabalhar em grupo, o saberem ouvir as opiniões dos outros... eu acho que  
125 são tantas as vantagens, que no meio de um trabalho nos parece muito confuso. Nós  
126 sentimos que eles estão a avançar muito em aquisições que são difíceis de fazer de outra  
127 forma, a não ser por estarem a trabalhar assim e depois adoram tudo o que seja o ir à  
128 biblioteca buscar um livro, eles... a nós parece-nos que eles estão só a ir à biblioteca em

129 conjunto e que vão demorar 15 minutos, mas eles vêm com entusiasmo, com os livros  
130 na mão e com o que descobriram, portanto eles não estão de facto a brincar, eles estão  
131 envolvidos naquilo que desejam saber e eu acho tem sido muito vantajoso.

132

133 **E, professora, diga-me em relação... quando surgem esses projetos, portanto, como é**  
134 **que surgem: partem do interesse deles, do interesse da professora, de um diálogo, de**  
135 **uma situação problemática?**

136 Aqui no caso, foi... como foi o iniciar de um primeiro ano, foi mesmo de ir ao encontro  
137 daquilo que eles queriam saber. Eu tenho na parede um mapa onde eles preenchem os  
138 interesses deles, ao longo do ano, e quando chegou a altura (eu acho que nós  
139 começamos em final de setembro), quando chegou a altura de definirmos que iríamos  
140 trabalhar em projeto, explicar-lhes o que é que isso seria, eles escolheram de facto um  
141 tema e não esteve diretamente relacionado com o programa, uma vez que seria...

142

143 **Desculpe interromper, professora, tinha a ver com os seus interesses que eles no início**  
144 **do ano registaram?**

145 Exatamente. Por acaso, há alguns assuntos que vão ser abordados noutros anos, não  
146 neste ano: o sistema solar por exemplo. Houve a questão das estações do ano. As  
147 perguntas que eles tinham seria um pouco mais à frente do 1º ano, mas as estações do  
148 ano é uma coisa que trabalham no 1º ano, portanto, eles foram até um bocadinho de  
149 encontro e explorámos isso um bocadinho também. Na altura da decisão onde é que  
150 iam ficar, fomos logo aos mapas que temos de todo o programa e eles perceberam que  
151 havia coisas que estavam no programa, portanto, isso seria muito vantajoso também  
152 para o grupo, porque seria também uma partilha daquilo que o Ministério nos exige,  
153 eles sabem isto. Agora, houve outros temas que não e eu acho que foi importante, uma  
154 vez que estávamos a iniciar com esta metodologia de trabalho, eu acho que era  
155 importante seguir, ter em conta os interesses deles e trabalharíamos depois  
156 transversalmente todas as outras competências do programa: o saber ler escrever,  
157 pronto tudo o resto.

158

159 **E esses temas que por vezes não eram trabalhados porque não faziam parte do**  
160 **programa, eles eram mais tarde, portanto, no ano seguinte trabalhados por exemplo,**  
161 **ou ficavam ali...**

162 Os temas do programa que não foram trabalhados, é isso?

163

164 **Aqueles que... não, portanto, os interesses deles quando iam de encontro ao**  
165 **programa, aqueles que não iam, por exemplo, o caso do sistema solar que era para**  
166 **mais tarde, ficava para depois, ou...**

167 Não. Segui com o que eles... mesmo não sendo do programa, o que eu tentei fazer foi:  
168 esse grupo, nesse caso, foi muito difícil de definir objetivos, porque eles queriam saber  
169 mil e uma coisas e o espaço, de facto, tem mil e uma coisas, portanto, é muito difícil  
170 confluí-los para um só tema e então acabámos por decidir que seria só  
171 estudarem algumas características... Aliás, foram eles que decidiram... estudar só  
172 algumas características de cada planeta, porque eles queriam saber mesmo, muitas  
173 coisas que já tinha ouvido irmãos mais velhos falar, ou... enfim. Portanto, acabámos por  
174 abordar numa versão um bocadinho mais simples, mas acabei por abordar a mesma.

175

176 **E diga-me, professora, quando faz trabalho de projeto, como é que este é**  
177 **implementado, ou seja, que fases é que o projeto contempla e qual é a sua sequência?**

178 Então, a primeira fase de todas, para já é, dos vários temas que estão registados na sala,  
179 o que é que eles querem estudar e agrupam-se, de acordo com os interesses, ou de  
180 acordo com as amizades, porque no caso dos carros, por exemplo, foi um projeto que  
181 surgiu em que foi claramente porque havia um dos alunos que queria muito estudar as  
182 aves e decidiu não estudar porque tinha os amigos todos no outro grupo, mas isto é  
183 normal, nesta fase inicial do processo, eles escolherem também de acordo com as  
184 empatias que têm e isso também é um motor de trabalho. Portanto, a primeira fase é  
185 agruparem-se e escolherem o tema que querem em grupo. Em seguida, eles têm um  
186 plano, portanto, estamos a falar em sessões posteriores, eles têm um plano em que  
187 registam o que já sabem sobre o tema, algumas conceções que eles acham que já  
188 sabem, o que querem saber e há algum planeamento, o que é difícil nesta faixa etária,  
189 mas uma tentativa... de tentarem... de pensar em quando é que acabará o projeto,  
190 portanto, quando é que se deu início, que foi naquela fase naquela que estão a planear

191 e em que estão a escrever tudo aquilo que já sabem e que querem saber e depois  
192 quando é que acham que terminam e é muito engraçado porque eles acham que  
193 terminam para aí daí a uma semana e é preciso fazer este balanço com eles e  
194 perceberem que vai demorar algum tempo, tem muitas fases, isto tudo muito  
195 conversado com eles. Pronto, isto demora algumas sessões como lhe disse. Talvez, se  
196 calhar, nos anos posteriores, que eles já estão mais habituados a este modelo de  
197 trabalho, eu penso que seja mais simples, neste caso, eu acho que demorou algumas 3  
198 sessões para definir exatamente o que queriam, porque eles aí estavam mesmo muito  
199 perdidos e ou queriam saber coisas que demoraram muito mais que um ano a estudar,  
200 por serem mesmo muito complexas e com muitos pormenores, ou então simplesmente  
201 eu acho que se desmotivariam a meia do processo, porque eram mesmo muitas  
202 perguntas. Eu cheguei a ter grupos que tinham 12 perguntas que queriam responder e  
203 então tivemos de definir, mas o interessante: é eles fizeram à mesma. No final, em  
204 grupo, conversámos “será que faz sentido respondermos a 12 perguntas?”, “será que  
205 vocês vão ter capacidade para isso, vão ter tempo para isso?, não se vão desmotivar a  
206 meio do processo?” e isto os miúdos também vão participando com isto e então havia,  
207 por exemplo, um grupo que disseram: “professora, nós só pusemos três perguntas e se  
208 calhar já chega porque senão é muito” ... depois não conseguem responder a tudo  
209 pronto e, portanto, eles acabaram por cortar. Foram esses dos carros que tinham...  
210 pronto é um grupo... quem os conhece... e então acabaram por cortar algumas e fazer  
211 questões que seriam só do interesse de todos, porque eles tinham coisas muito  
212 específicas do motor dos carros e que achámos que depois o grupo também não  
213 avançaria com nada disso, então foram fazer essa seleção. Este foi um passo difícil:  
214 decidir o que é que queriam saber. A partir daí, nas sessões seguintes, eles recolhem  
215 informação, às vezes recolhem e vem de casa, outras vezes recolhem também aqui,  
216 porque nós pedimos também no início do ano alguns livros de pesquisa. Portanto, eles  
217 recolhem com informação que também têm. O que eu acabei por fazer, nesta fase,  
218 como é um 1º ano, foi: eu trouxe alguma informação já muito selecionada por mim  
219 também e de fontes que eu sabia que eram seguras e, portanto, eles leram tudo aquilo  
220 que quiseram, os que conseguiram ler, obviamente, outros tinha de ser eu também a  
221 ajudar, mas depois acabamos por pegar um bocadinho nessa informação que eu tinha  
222 selecionado e que já era um pouco mais simples, com linguagem um pouco mais

223 acessível para eles, porque senão eles, no meio de muita coisa, eles também acabam  
224 por se perder. Portanto, a partir daqui, têm um outro mapa, uma folha A3 em que  
225 recortam os pedacinhos que são importantes para responder àquela pergunta, cortam  
226 e colam e na coluna do lado, eles têm de reescrever a informação. Isto também leva  
227 muito tempo, porque eles ainda não sabem ler, portanto tem de ser com muita ajuda,  
228 perceberem os sinónimos, o que é que podemos dizer sem... eles falam muito em plágio,  
229 porque eu explico-lhes “não podes plagiar” e apropriaram-se disto, mas esta noção é  
230 difícil para eles, o de perceberem que não podem usar a informação exatamente como  
231 ali está, que tem de compreendê-la muito bem, muito mais do que conseguir copiar,  
232 tem de compreender, porque senão... E há palavras difíceis com que se deparam, não  
233 é? Estamos a falar de um início do primeiro ano, pronto. Portanto, há esta fase de  
234 reescrita que é muito importante. Passada esta fase de reescrita, que demora muito  
235 tempo, porque estamos a falar de um início de um primeiro ano, portanto, demora  
236 muito tempo e foi aqui que eles demoraram de facto muito avançar e depois às vezes  
237 recortavam coisas que não eram importantes e colavam, portanto, daquela informação  
238 já tínhamos dito que era a mais importante a seleccionar... Eu nem dizia: não é melhor  
239 porque fui eu que tirei, “mas olha, daquilo tudo o que vocês tiraram daqui, fiz um  
240 resumo e se calhar usamos só esta. O que é que acham?” mas eles depois têm gosto  
241 em usar o que pesquisaram e então misturam tudo. Às tantas, têm coisas repetidas,  
242 portanto, tem de se ir gerindo isso com eles e isto é que é a dificuldade: acompanhar  
243 estes que estão a escrever, mais aqueles, mais aqueles... no caso, eram 5 grupos e aí é  
244 que eu senti muitas dificuldades em parar com todos, porque mesmo os que já sabem  
245 ler perdem-se um bocadinho na informação, o que é natural, porque são pequenos  
246 ainda, querem pôr tudo, tudo. Esta fase é a que leva mais tempo. No final de cada  
247 sessão, fazemos um balanço, uma avaliação de como é que tinha corrido e como nós  
248 fazemos no final do dia um balanço, balanço do dia, como correu o dia todo, aí, nesse  
249 final do dia, já era só um “sumo” daquilo que tínhamos avaliado antes no final de cada  
250 sessão: o que é que eles achavam que tinham avançado, aí às vezes também surgiram  
251 muitas discussões da parte deles “ não avançamos porque o menino x discutiu muito e  
252 não queria aceitar”, íamos partilhando um bocadinho também isto, o que é que  
253 podemos melhorar para a próxima sessão e eu acho que isto também os ajudou. Estas  
254 paragens obrigatórias para fazermos um balanço de como é que correu e o que é que

255 nós temos de melhorar para ser mais produtivo, ajudou-os também, pelo menos a  
256 ganharem consciência disso, não quer dizer que aquilo tivesse tido um efeito imediato,  
257 mas como são obrigados a pensar sobre aquilo, eu acho que os ajuda também a... pelo  
258 menos na próxima vez a falarem sobre aquilo no grupo de colegas, pronto. Portanto,  
259 depois da fase da reescrita, vamos pensar num produto final: “então, queremos  
260 apresentar como?”. Isso eles já definiram a partida, se é em cartolinas...depois é assim:  
261 eles vão vendo muito projetos dos colegas mais velhos aqui da escola. Começam a  
262 aparecer cartazes de projetos espalhados pela escola...” também queremos fazer em  
263 cartaz”, “Mas já tinham dito que era em PowerPoint, mas como é que é, se vocês tinham  
264 um plano inicial?” “não, queremos fazer em cartolina”, também há estas alterações e  
265 que eu acho que acabam por ser saudáveis, porque também nós adultos, vamos  
266 reajustando as coisas que definimos, às vezes. Planeamos uma coisa e depois mudamos  
267 e eu também acho que é importante eles terem... porque alguns falaram logo muito no  
268 PowerPoint, não sei se é de verem coisas em casa, ou o que seja, eles falaram logo muito  
269 nisso e eu deixei-os pôr. Eles acharam que era em Power Point, muito bem  
270 “trabalharemos depois isso quando for a fase da apresentação”, mas também acho que  
271 é tão importante esta vertente de construir um cartaz com informação que se leia, com  
272 ilustrações bonitas, apelativas, cuidadas, portanto deixei-os também mudar o plano  
273 inicial, então alguns mudaram... Aliás quase todos. Depois começam a ver as cartolinas  
274 em cima da mesa e querem todos ir atrás, pronto, deixei-os mudar nesse aspeto.  
275 Portanto, começam a construir esse cartaz informativo e aí também é que surgiram  
276 aquelas questões de não estar legível, ou não e ter uma pintura bem feita e não ter, eles  
277 vão discutindo sempre estas coisas. No culminar de tudo isto, fazemos a comunicação.  
278 Neste caso, eu acabei por decidir chamar os pais à escola, porque sendo um grupo que  
279 tem algumas características um bocadinho especiais, no sentido do comportamento, e  
280 eu acho que eles têm vindo a fazer uma evolução positiva apesar de tudo. Era um grupo  
281 muito agitado e dar-lhes também este voto de confiança: que eles conseguem ser  
282 responsáveis e, de facto, foi uma grande surpresa o assumirem esta responsabilidade,  
283 perante outras pessoas que não são a turma. Às vezes, há professores que não fazem  
284 muito isto: decidem só partilhar em grupo ou... no próprio grupo, ou em outras salas e  
285 eu achei que era importante também os pais terem esta perceção de como é que eles  
286 se tinham esforçado. No final da comunicação, isso já sem os pais, nós acabávamos por

287 fazer um balanço: como é que tinha corrido a comunicação, o que é que eles achavam  
288 que tinham de melhorar e eles aproveitam às vezes nestes balanços nem sempre, até  
289 foi mais neste final da comunicação, nós aproveitámos por fazer logo um balanço global  
290 dos meninos que tinham apresentado naquele dia e então fomos às listas de verificação  
291 do programa e avaliámos algumas competências que lá tínhamos, por exemplo: do  
292 saber falar de forma audível, do saber... portanto, fomos logo avaliando aquilo que era  
293 suposto eles adquirirem ao longo do ano, mas como já foi muito no final do ano,  
294 acabamos por usar também isso para terem consciência do que é que precisam de  
295 melhorar e o que é que já estava atingido. Agora, eu tenho grupos que já avançaram  
296 para um segundo projeto, claro que terminou o ano e eles não conseguiram acabá-lo,  
297 há outros que ainda estão no primeiro projeto. Tenho pena, porque gostava que eles  
298 tivessem todos apresentado, concluído, mas há grupos assim um bocadinho difíceis.

299

300 **Professora, e tendo em conta a sua experiência, qual é o papel do aluno então nesta**  
301 **metodologia?**

302 O papel do aluno... eu acho sobretudo a motivação que eles trazem e a curiosidade é  
303 o motor disto tudo, porque o processo é tão complexo ao mesmo tempo... do saberem  
304 ler, do saberem estar em grupo, do saberem reescrever a informação... é uma coisa  
305 difícil, às vezes até para adultos, que se não houvesse motivação intrínseca para  
306 saberem o que pretendem, eu acho que eles desistiram, ou seja, se fosse imposto por  
307 mim eu acho que é muito mais facilmente eles desistiram, ou se desinteressavam a meio  
308 do processo e de facto o que eu sinto é que a meio da semana, se algum dia falha o  
309 trabalho de projeto, porque... sei lá... há semanas especiais, com festas... eles ficam  
310 logo tristes por não fazer. Portanto, eles gostam mesmo de trabalhar em grupo e,  
311 portanto, eu acho que, nesse aspeto, a motivação é a chave para tudo isto realmente  
312 resultar. Portanto, o papel do aluno aqui será o de estar empenhado, de querer estar  
313 em grupo de querer participar, também é preciso querer, mais do que uma coisa  
314 imposta é preciso eles quererem que aquilo resulte, é preciso irem desenvolvendo a  
315 responsabilidade. Eu ainda tenho meninos, por exemplo, que no meio de um trabalho  
316 de grupo estavam desligados daquilo, portanto, punham-se só a folhear os livros e com  
317 pouca noção do que é que tinham definido para hoje “ o que é que vamos fazer  
318 hoje?”, então perdiam completamente essa noção... Também eles questionavam-nos

319 depois muito e acabavam por lhes apontar um bocadinho o dedo nesse sentido: “não  
320 foste responsável porque não fizeste nada, não avançaste com nada, não ajudaste”.  
321 Portanto, também é importante eles irem tendo consciência de que a responsabilidade  
322 no grupo é diferente do que a responsabilidade de estar sozinho num trabalho  
323 individual, porque isso tem implicações depois para o desenvolvimento do trabalho. Eu  
324 acho que, sobretudo... não sei se já disse tudo.

325

326 **Professora, mas se pudesse caracterizá-lo, em termos do papel dele na aprendizagem,**  
327 **ou seja, se tem um papel mais ativo, mais passivo, qual é que lhe atribuiria?**

328 Muito mais ativo, sem dúvida. Eu acho que, sobretudo, o facto de estarem... terem sido  
329 eles escolherem, estarem motivados para isso, fá-los avançar muito mais do que se fosse  
330 eu a impor-lhes um tema, portanto, muito mais ativos.

331

332 **E o papel do professor?**

333 O papel do professor é muito o saber, como em todo o trabalho, dar-lhes as ferramentas  
334 para... porque eu não posso sentar-me com cada um, escrever com cada um, eu não  
335 posso fazer isso, portanto, é muito ir guiando. Por exemplo, eu senti muito isto e é como  
336 eu digo, só pondo em prática, só fazendo é que nós conseguimos perceber. Eu nunca  
337 achei que definir objetivos de estudo fosse tão difícil para eles, achei que era uma  
338 coisa... as crianças querem saber... mas é que eles querem saber tudo, dezenas de coisas  
339 e eu nunca pensei que fosse tão difícil, por exemplo, saber gerir isto com eles, porque  
340 eles depois discutiam, porque um queria, mas o outro não queria. Isto foi também um  
341 desafio para mim. Portanto, o professor eu acho que o papel é mesmo muito o de guiar,  
342 no sentido de perceber que o trabalho está a ser produtivo ou não, é muito importante,  
343 por exemplo, estarmos alerta nesta questão da reescrita, sobretudo... eu nem falo na  
344 questão do copiarem, é para compreenderem, porque senão também acaba por não se  
345 levar o objetivo do projeto até ao fim que é o de compreender e o que é que eles  
346 queriam saber, portanto, acho que é muito isto, um guia que está na sala e que os  
347 orienta. Agora, também não pode estar, penso eu, também não pode estar preso a uma  
348 culpa de não avançar numa sessão, ou que foi muito pouco produtiva essa sessão,  
349 porque a partir do momento em que eu escolho trabalhar 1 hora com projetos,  
350 todos, vai ser impossível, humanamente impossível, de eu estar a acompanhar o grupo

351 todo, Portanto eu acho que a pessoa também não pode estar presa a essa culpa de que  
352 hoje não avançaram nada, porque o fim... o fim maior é de que saibam trabalhar assim  
353 e isto não é uma coisa que se aprenda num período, nem num dia, nem numa sessão.  
354 Leva o seu tempo. Lá está, tem de haver muito balanço, muito diálogo com eles, para  
355 eles perceberem e...deles. Quando eu digo “diálogo” é vir deles, pô-los a pensar sobre  
356 isso, mas de facto depois sentimos que no ano inteiro, olhando para trás, eles estão  
357 muito mais autónomos agora e muito mais a saberem estar e conversar. Por exemplo,  
358 os grupos que avançaram agora em maio para um segundo projeto já estão a avançar  
359 muito sozinhos, portanto isso é positivo, quer dizer que aprenderam alguma coisa do  
360 que foi feito antes, mas de facto acho que o papel do professor é este, é muito o de ir  
361 orientando, no sentido de perceberem e sobretudo de fazerem destes balanços muito  
362 sistemáticos com eles e claro que isto implica o quê? Se eu tenho uma sessão de 1 hora,  
363 em que vai demorar 15 minutos, a 10 minutos tirarem os materiais para fora, os livros,  
364 tudo o que seja preciso, a irem buscar as informações, eles têm umas capinhas... Tudo  
365 isto demora, o sentarem-se e depois eu ter de obrigar a pararem para falar no final, claro  
366 que resta pouco tempo de trabalho, é preciso percebermos isto, mas eu acho que foi  
367 importante. Eu senti necessidade disso, não só no balanço do dia, no final do dia, porque  
368 aí às vezes é só um bocadinho a correr, portanto pararmos mesmo para falar do que é  
369 que tinha acontecido. Eu acho que isso às vezes ajudou os a melhorar de sessão para  
370 sessão.

371

372 **Professora, e nos projetos que desenvolve, existe a participação de outros professores**  
373 **ou é só a professora com os seus alunos?**

374 Isso era o ideal, no mundo ideal, eu acho que era perfeito nós termos, por exemplo, um  
375 professor de apoio naquele momento em que conseguisse dar um apoio ao grupo.

376

377 **Mas mesmo outros professores, por exemplo, de outras salas, ou seja, ser um projeto**  
378 **praticamente quase coletivo.**

379 Este ano não surgiu, mas eu acho que já tem havido anos em que surgiu, em que já  
380 aconteceu isso com outras colegas. Eu, pelo menos, tenho noção disso. Comigo... tenho  
381 sido sempre sou eu.

382

383 **E, além disso, existia o envolvimento, ou a participação de outros agentes,**  
384 **nomeadamente, da família envolvidos, não só na parte da divulgação, mas mesmo na**  
385 **partilha de informação nos conhecimentos de outros profissionais e de recorrer à**  
386 **comunidade, aos recursos da comunidade?**

387 No caso dos pais, por exemplo, foram elementos muito participativos na recolha de  
388 informação, ajudaram muito e mostraram-se muito interessados em ajudar. Agora,  
389 propriamente na execução do trabalho, não. Acabou por não haver nenhuma interação,  
390 até porque as profissões que os pais tinham acabavam por não ter um contributo muito  
391 prático e então acabámos por não conseguir ter aqui muita ajuda.

392

393 **Portanto, ajudavam-nos em casa, na recolha de informação para trazerem, mas não**  
394 **vinham cá diretamente expor nada?**

395 Exatamente, isso não, não chegou a acontecer.

396

397 **E outros profissionais, nunca houve nenhum...**

398 Também não... estou a pensar em alguma... houve algumas dinâmicas, mas não estavam  
399 relacionados com os temas em estudo.

400

401 **E recorrer à comunidade, aos recursos?**

402 Também não chegámos a fazer. Os temas que eram não permitiram isso, foi mais por  
403 aí.

404

405 **Mas, no entanto, considera ser uma mais-valia para esta metodologia esta integração**  
406 **de vários participantes?**

407 Sim, sem dúvida. Por exemplo, uma das coisas que, pronto, pelo menos, tenho ouvido  
408 muitos relatos e que eu acho que é sempre uma grande vantagem, uma grande  
409 motivação para eles, por exemplo, são as entrevistas a outras pessoas e que é uma  
410 forma de os pôr a ler e a escrever imenso, por exemplo, e depois a recolherem essa  
411 informação, ou a transcreverem, ou tudo mais, é muito interessante. Eles gostam muito.  
412 Nós, por acaso, fizemos na área da Matemática, mas aqui para os projetos acabámos  
413 por não fazer, mas eu acho que é muito vantajoso, sem dúvida. Espero que para os  
414 próximos...

415

416 **No caso da avaliação, nesta metodologia, como é que é feita a avaliação das**  
417 **aprendizagens, ou seja, o que é que considera para essa avaliação?**

418 Então, o que é que nós costumamos fazer? Eu, por acaso, esqueci-me de uma fase muito  
419 importante, quando há pouco estava a falar das fases, é que, no culminar de tudo isto,  
420 e aí é que vem bater com esta questão da avaliação, eles apresentam o seu projeto e,  
421 no final disto tudo, nós fazemos, numa sessão seguinte, uma síntese coletiva. Neste  
422 caso, foi uma síntese coletiva, até pode ser o próprio grupo que faça essa síntese, mas  
423 eu acho que em anos muito mais à frente, aqui ainda é difícil, portanto, fizemos uma  
424 síntese coletiva dos aspetos mais importantes que trabalhámos naquele projeto, porque  
425 há coisas, pormenores que são mais acessórios e são mesmo pormenores. Agora, tudo  
426 o que seja muito importante eles saberem, nós fizemos o registo coletivo, uma  
427 síntese. Dessa síntese, eu depois enho uma capinha de projetos em que eles guardam  
428 tudo, portanto, guardam essa síntese que fazemos em coletivo, associamos algumas  
429 imagens também do projeto que os meninos recolheram, para estar tudo muito  
430 documentado. Dessa síntese fazemos uma ficha de trabalho, que no caso fizeram a  
431 pares, mas depois partilhamos, fizemos ali a discussão em coletivo e a correção das  
432 perguntas e, portanto, esta ficha depois surge para um ficheiro, como nós trabalhamos  
433 em tempo de estudo autónomo, nós fizemos uma ficha pequenina em que eles  
434 treinassem os conteúdos que trabalhámos naquela síntese. Portanto, eles têm  
435 possibilidade, no tempo de estudo autónomo, de estudar isso, de praticar isso e depois  
436 nas fichas de verificação, uma delas ainda foi do segundo período, foi dos escorpiões,  
437 na ficha de Estudo do Meio, como todos estivemos a estudar aquilo na síntese final e na  
438 ficha de trabalho, eu fiz algumas perguntas de avaliação também que contavam para  
439 isso. Portanto, enquanto elemento de avaliação, eu uso essas fichas de estudo  
440 autónomo, que vão produzindo do trabalho que surgiu desses projetos, uso essas que  
441 acabei por pôr na ficha de verificação, no final do período, e, portanto, fiz esses dois  
442 elementos.

443

444 **Mas avalia só os conteúdos?**

445 Avaliei só os conteúdos. Agora, em termos de, por exemplo, da ação deles, de atitude  
446 perante o trabalho e tudo mais, isso aí acabamos por avaliar... acabamos por fazer uma

447 autoavaliação e uma heteroavaliação e registamos então na tal lista do programa, que  
448 abrange também as atitudes os comportamentos, pronto... o trabalho transversal.

449

450 **Exatamente por causa disso, queria perguntar à professora se também havia algum**  
451 **momento de autoavaliação, portanto, de eles poderem avaliar-se eles próprios de**  
452 **participarem...**

453 Sim, sim.

454

455 **E de apreciarem o trabalho dos colegas, eles também o fazem?**

456 Eles fazem, ou seja, aqueles balanços que eu lhe disse no final de cada sessão, eles,  
457 normalmente, aí, claro que era um tempo mais curto, mas faziam sempre uma  
458 avaliação, normalmente, do grupo e alguns acabavam logo por fazer uma autoavaliação  
459 de como é que tinham trabalhado ou de como é que o grupo tinha trabalhado. Portanto,  
460 aí fazíamos um pouco um balanço de cada menino, mas às vezes nem todos falam, é isto  
461 que acontece. Agora, no final da comunicação, e isso já só nós, sem os pais, eles fizeram  
462 uma auto e uma heteroavaliação: como é que eles acharam que estiveram nas várias...  
463 eu até acabei por registar no quadro os vários itens que nós iríamos avaliar e tenha a  
464 ver com a apresentação, por exemplo a apresentação de forma... com uma voz audível,  
465 uma postura correta... tinha assim vários itens que eram sobretudo da área do  
466 português e eu acabei por lhes por no quadro o que é que eles tinham de avaliar, para  
467 eles terem uma noção do que é que deveriam falar, pronto, e depois mediante isso,  
468 então é que preenchemos na tal lista da sala o que é que alcançaram e o que é que  
469 ainda estava emergente e, portanto, ainda precisamos de trabalhar mais um bocadinho  
470 numa próxima comunicação, porque há coisas que nós não vemos só na comunicação  
471 dos projetos, por exemplo, tudo o que seja uma postura, uma boa postura a apresentar,  
472 se eu consegui estar seguro, isso também pode ser avaliado, em qualquer momento,  
473 por exemplo, em que eles façam uma apresentação. Nós temos um momento diário de  
474 apresentação de produções e aí, por exemplo, se eles acharam nos projetos que não  
475 estavam tão bem, ou o grupo, eles e o grupo acharam que essa pessoa ainda devia só  
476 pintar metade do quadrado, ainda não estava totalmente alcançado, então depois  
477 com essas apresentações diárias, conseguimos perceber que essa pessoa tinha  
478 conseguido melhorar, ou não, na sua postura e então pintariam o resto do quadrado,

479 por exemplo. Há casos que não pintam, porque não conseguiram ainda, estão pouco à  
480 vontade, muito tímidos, pronto. Portanto, vamos fazendo esse balanço com eles

481

482 **E também avaliação, por exemplo, da capacidade de partilha, de ouvir o outro, aceitar**  
483 **as decisões do outro?**

484 Sim também. Nós tínhamos depois alguns aspetos que coincidem com o programa de  
485 português e outros com o programa de Estudo do Meio, porque o Estudo do Meio  
486 também abrangia alguns aspetos desses, porque, no fundo, a lista que está na sala,  
487 aquilo acaba por ser um esmiuçar do programa, portanto, há competências que eles  
488 têm de alcançar que fui eu própria que, mediante aquilo que o programa nos exige, mas  
489 não está ali... claramente que eles têm de saber, por exemplo, fazer comentários no  
490 final de um projeto e eu acabei por, mediante o trabalho que nós desenvolvemos  
491 durante o ano por esse conteúdo, porque achei que era importante, por exemplo: o  
492 saber comentar o trabalho dos outros, então, eu pus isso, não quer dizer que no Estudo  
493 do Meio venha lá alguma coisa a dizer isso. Eu acabei por esmiuçar o programa para lhes  
494 estar mais acessível a eles, portanto, aí conseguimos também, ou seja, são as tais  
495 competências transversais, que depois logo vemos a onde é que podemos encaixar.  
496 Como o Estudo do Meio, normalmente, está mais associado... aliás, os projetos estão  
497 normalmente um bocadinho mais ligados ao Estudo do Meio, houve algumas coisas,  
498 nesse aspeto dos projetos, que eu pus no Estudo do Meio, outras tem mais a ve... a parte  
499 da comunicação oral, pus mais no Português, portanto, dava para avaliar ali um  
500 bocadinho os dois.

501

502

503

504 **E a professora sente-se à vontade com esta forma de avaliação, em comparação com**  
505 **as formas mais tradicionais?**

506 Eu acho que agora já me sinto muito mais à vontade, mas também como isto foi uma  
507 fase de adaptação também para mim, ao início parecia-me um pouco mais confuso, no  
508 sentido em que... E aí também a reflexão conjunta que vamos fazendo aqui no  
509 colégio, também nos ajuda a apercebermos isso, que é: isto não tem de ser... porque  
510 nem nenhum professor em modelo nenhum de trabalho vai avaliar tudo

511 exaustivamente, isto não tem de ser uma coisa... é mais para eles conseguirem  
512 perceber, por exemplo da parte deles, passarem isto para uma lista conseguirem  
513 perceber o que é que nós temos de trabalhar e o que é que em conjunto... por isso é  
514 que aquilo está exposto... em conjunto podemos ir ajudando ou não. Agora, claro que  
515 para o professor...tem de haver um controlo grande nesse aspeto. eu vou fazendo  
516 muitos registos mesmo meus, de como é que ele esteve naquele dia, algumas atitudes  
517 deles, para me ajudar também a ter aqui alguns elementos, Mas sim é uma  
518 aprendizagem.

519

520 **E acha ser mais fácil, ou menos fácil, quando em comparação com essas formas**  
521 **tradicionais de avaliação, por exemplo, com fichas?**

522 Às vezes parece ser um bocadinho mais difícil, mas na verdade, eu que já trabalhei  
523 com outra forma, com as fichas, portanto, com cotações, contudo mais, a sensação  
524 que me dava é que eu não precisava de os cotar para saber que aquilo ia dar aquele  
525 resultado porque acabamos por conhecer bem os miúdos e lá está a cotação é um  
526 número mas que não leva a criança no seu todo, porque eu só estou a definir coisas  
527 muito pequeninas e portanto eu nunca ligava muito aquilo eu tinha de o fazer porque  
528 a escola assim o exigia, mas de facto aquilo depois em termos qualitativos é tão mais  
529 do que aquele número, que eu acho que acabava por sentir que não precisava daquilo  
530 e por isso é que acho é desafiado esta forma de avaliação, mas que eu me sinto por  
531 exemplo muito mais... isto faz-me muito mais sentido assim.

532

533 **“Assim”, na metodologia de trabalho de projeto?**

534 Exatamente. A pessoa consegue perceber num todo o que é que a criança é.

535

536 **Eu ia perguntar se achava ser mais vantajoso, mas já percebi que sim.**

537 Sim, acho que sim, sem dúvida, consegue-se avaliar de uma forma mais integrada.

538

539 **Tenho ainda aqui duas questões, nomeadamente se pensa que a metodologia de**  
540 **trabalho de projeto poderia ser uma forma de trabalho predominante no 1º ciclo?**

541 Isso era o ideal, isso era o ideal. Eu acho que, sobretudo, porque o que... na origem de  
542 um trabalho de projeto, vem a motivação das crianças e, portanto, com a motivação

543 eles avançam muito mais facilmente, de uma forma fluída, de uma forma que andam  
544 muito mais alegres na vida escolar. Agora, que seria muito desafiante seria. Pronto, mas  
545 isto se calhar ainda é minha visão, com pouco tempo de trabalho de projeto. O balanço  
546 que eu faço deste ano é: houve outros momentos de trabalho em que eu me sinto muito  
547 mais preparada e segura do que no trabalho de projeto, porque ainda sinto... e por  
548 exemplo para mim foi uma coisa que ( e já me descansaram nesse sentido, que  
549 aconteceu em outros anos, que acontece até no terceiro ano), mas eu por exemplo,  
550 para mim era uma meta imprescindível eles terem todos acabado o projeto e eu tenho  
551 dois grupos que não acabaram e isso a mim deixa-me um bocadinho ansiosa..." será que  
552 de facto fui eu que não consegui orientá-los?" e são grupos com miúdos muito  
553 distraídos. Por exemplo, havia sessões em que estavam uns avançar muito e outros não  
554 estavam a avançar em nada, estavam a ver os livros, perdiam-se completamente. Claro  
555 que nos questionamos sempre "o que é que eu falhei?"...eles são crianças, tem a sua  
556 responsabilidade mas também faz parte, foi o que as minhas colegas partilharam  
557 comigo: "Tem calma porque às vezes a grupos mais crescidos, que já sabem ler, já  
558 dominam tudo e também demoram", portanto isto é um processo demoroso, mas acho  
559 que sim, sobretudo pelo princípio do Trabalho em grupo e do aprendermos com o outro  
560 e do avançarmos muito mais com o outro isso Eu acho que seria de facto muito  
561 vantajoso, agora que é um enorme desafio, isso é.

562

563 **E o que é que lhe parecia ser necessário, precisamente, para que o trabalho de projeto**  
564 **pudesse ser de uma forma geral mais frequente no 1º ciclo?**

565 Para já, eu acho que precisávamos de ter uma maior consciência em termos de  
566 programas, da extensão e do grau de dificuldade que hoje em dia se exige aos miúdos,  
567 pela minha experiência, obviamente que noutro modelo de trabalho, mas nós  
568 chegamos, por exemplo, a um 3º ano e a quantidade de conteúdos que eles têm de  
569 trabalhar é tão extensa que para o nível de maturidade que alguns têm, nós sentimos  
570 mesmo que foi um ano que foi muito custoso chegar ao fim e que se calhar as coisas  
571 não foram consolidadas, porque o problema é: por muitas ligações que tentemos fazer,  
572 que é assim que deve ser, tentar ligar os conteúdos das diferentes áreas, mas há muita  
573 coisa a trabalhar e há muita coisa e há pouco tempo para eles consolidarem, é isso que  
574 eu acho. Portanto, eu acho que, de facto, a extensão dos programas a mim assusta-me

575 um bocadinho e por isso é que também vejo... claro que, num 1º ano, é mais simples  
576 pensar nisso, mas em anos mais avançados a mim deixa-me um bocadinho mais ansiosa  
577 em pensar nisso, na quantidade de conteúdos que eles têm de trabalhar e com pouco  
578 tempo que têm depois para consolidar, é isso que eu acho. Não é só falar naquilo, não  
579 é só estudar aquilo e já está. É preciso eles terem tempo de amadurecerem a ideia, para  
580 treinarem também os conteúdos, pronto, é só por isso que sinto assim um bocadinho  
581 mais... pela extensão e complexidade...sobretudo 3º ano, porque o 4º ano já é um  
582 bocadinho a consolidação do 3º ano, mas o 3º ano eu acho que é um bocadinho  
583 assustador, pronto.

584

585 **Antes de terminar, não sei se queria acrescentar mais alguma coisa?**

586 Eu acho que não.

587

588 **Então pronto, vou dar como terminada a entrevista e agradecer a colaboração da**  
589 **professora.**

590 Obrigada eu!

## **ANEXO 8 – CÁLCULO DA FIABILIDADE**

---

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,8371	,7673	,8992	132,0000	2,0000	132,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,9790
,8000	,1408
,7000	,0000
,6700	,0000
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:  
5000

Judges used in these computations:  
ACF SR

----- END MATRIX -----

## **ANEXO 9 – DICIONÁRIO DE CATEGORIAS**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
<b>Tema A: Entrevistado</b>			
A1) Três dos seis participantes têm o MQD			“a minha primeira Licenciatura foi em Educação de Infância [E2]”
A2) Formação contínua	A2.1) Realizam com regularidade ações de formação, sobretudo do MEM	A maioria dos professores (n=4) realiza com regularidade ações de formação, sobretudo no âmbito do MEM	“comecei logo a fazer uma formação, no Movimento da Escola Moderna [E2]”
	A2.2) É essencial à melhoria das práticas pedagógicas	Consideram ser essencial à melhoria contínua das suas práticas pedagógicas	“É a forma de nos irmos sempre atualizando [E1]”
A3) Percurso e experiência profissional	A3.1) Tempo de experiência profissional	Os professores possuem uma experiência profissional entre 1 e 12 anos	“Acabei em julho do ano passado (2017) [E3]”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
	A3.2) Percurso profissional diversificado	Todos os professores (n=6) iniciaram a sua atividade profissional na área, logo após terminarem a formação. A maioria (n=4) apresenta um percurso profissional diversificado.	“Comecei numa escola particular mais ali na zona de Sintra [E1]” “comecei logo nesse ano, em 2009, a trabalhar [E2]”
<b>Tema B: Conceções sobre a MTP</b>			
B1) Princípios orientadores e dimensões	B1.1) Processo faseado, complexo e com saberes integrados	A MTP implica uma abordagem integradora da aprendizagem, através da convergência de diferentes saberes. (e.g. Beane, 2002). É ainda um processo que envolve diferentes fases (e.g. Ferreira, 2008).	“esta metodologia desenvolve muitas competências com saberes integrados [E1]”.
	B1.2) Flexibilidade e diferenciação pedagógica	Envolve uma planificação flexível e aberta e promove a diferenciação pedagógica (e.g. Mateus, 2011)	“ao nível da diferenciação pedagógica, é uma forma de trabalhar que valoriza bastante isso mesmo” [E2]
	B1.3) Aprendizagem centrada no aluno	O aluno é o autor de um projeto, o qual decorre dos seus interesses, curiosidades e motivações de aprendizagem (e.g. Beane, 2002).	“para ser um projeto não pode ser do professor, na minha visão” [E1].
	B1.4) Abordagem cooperativa, democrática e partilhada	As decisões tomadas na MTP decorrem de um processo	“porque sinto que esta abordagem mais cooperativa” [E1]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
		democrático e de cooperação entre alunos e alunos e professor (e.g. Rangel & Gonçalves, 2010). Implica também a partilha do conhecimento (e.g. Rangel & Gonçalves, 2010)	
B2) Papéis do professor e do aluno	B2.1) O aluno constrói ativamente a sua aprendizagem	O aluno tem um papel principal e ativo. Toma decisões e dirige o processo (e.g. Ferreira, 2013)	“depois eles próprios [os alunos] faziam todo o trabalho, a nível de todos os conteúdos que eram necessários” [E4]
	B2.2) O professor constitui um recurso e uma fonte de motivação	O professor constitui um apoio aos alunos, ajudando-os a superar dificuldades, fazendo revisões e correções, sempre que necessário (e.g. Ferreira, 2008).	“outros tinha de ser eu também a ajudar (a ler as informações)” [E6].
	B2.3) O professor medeia o processo	O professor é um mediador do processo. Direciona, acompanha e orienta as tarefas, lembrando, dando sugestões e questionando (e.g. Abrantes, 2002). Fornece ferramentas necessárias (e.g. Ferreira, 2008).	“um guia que está na sala e que os orienta” [E6].
	B2.4) Requer uma preparação contínua do professor	Requer uma pesquisa e investigação permanente dos temas dos projetos, por parte do professor (e.g. Beane, 2002).	“nós temos de os estudar também (os temas dos projetos)” [E1]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
B3) Contributos da MTP para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos	B3.1) Promove aprendizagens significativas, a curiosidade e iniciativa	Desenvolve a curiosidade e iniciativa por investigar e descobrir algo que é do seu interesse (e.g. Mateus, 2011). As aprendizagens adquirem sentido, significado e são mobilizadas no futuro (Beane, 2002).	“acho que é uma das formas mais significativas que eles têm de aprender” [E3]
	B3.2) Promove a responsabilidade, resiliência e autoestima	Os alunos tornam-se mais responsáveis e empenhados (Bell, 2010). Sentem-se mais capazes, valorizados e tornam-se mais resilientes (e.g. Rola, Abrantes & Gomes, 2011).	“sentem-se mais responsáveis.” [E4]
	B3.3) Promove a motivação e interesse na aprendizagem	A motivação é um dos principais contributos apontados na MTP. Os alunos estão mais envolvidos, interessados e demonstram vontade em participar nos projetos (e.g. Ferreira, 2010).	“Pesquisam bastante, envolvem-se bastante.” [E3]
	B3.4) Promove a autonomia, capacidade crítica e de reflexão	A MTP promove a autonomia na aprendizagem a capacidade crítica e de reflexão (e.g. Bell, 2010).	“A vantagem é que os tornam muito mais autónomos.” [E4]
	B3.5) Promove competências sociais/relacionais	A MTP promove competências de trabalho de grupo e um maior à-vontade nas apresentações orais em público (e.g. Rola, Abrantes & Gomes, 2011).	“eles próprios ganham mais essa capacidade de saber ouvir o outro” [E2]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
	B3.6) Promove competências intelectuais/académicas	Desenvolve hábitos de estudo, aprendem a planificar adquirem aprendizagens relacionadas com os conteúdos (e.g. Mateus, 2011).	“aprendem e criam hábitos de estudo que depois vão levar ao longo de toda a vida.” [E4]
B4) A MTP tem um balanço muito positivo na aprendizagem dos alunos		É uma forma de trabalho com a qual os professores se identificam e promove resultados positivos na aprendizagem dos alunos (e.g. Beane, 2002).	“tenho visto nos grupos que tenho acompanhado resultados positivos.” [E1]
B5) Dificuldades e desafios na MTP	B5.1) Por ser complexa, pode gerar insegurança no professor	Requer uma grande capacidade de gestão do professor, por isso, há risco de o professor perder facilmente o controlo da situação (e.g. Ferreira, 2013).	“é fácil, às vezes, o professor perder-se nesta forma de trabalhar” [E2]
	B5.2) Há dificuldades ao nível da avaliação	A avaliação é mais difícil na MTP. A avaliação é mais difícil na MTP, porque dá mais trabalho e requer uma gestão de diferentes aspetos (e.g. Castilho, 2010).	“É muito mais trabalhoso, se calhar, para o professor ter de expressar isso, porque há mais critérios em análise” [E5]
	B5.3) São normais as dificuldades no início do 1º ano, ou numa fase inicial de implementação da MTP	No início do 1º ano, os alunos apresentam mais dificuldades na MTP. Numa fase inicial da MTP, os alunos podem não demonstrar interesse em participar nos projetos (e.g. Ferreira, 2013).	“a criança pode não querer, porque é novidade para si trabalhar desta forma” [E2]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
	B5.4) É difícil gerir o tempo	É um processo demorado que exige tempo, sobretudo no 1º ano (e.g. Abrantes, 2002).	“exige tempo que muitas vezes os professores não conseguem dispensar para isso” [E5]
	B5.5) É difícil acompanhar os trabalhos dos alunos	A gestão do trabalho dos grupos em simultâneo é apontada como uma dificuldade (e.g. Beane, 2002).	“se começaram todos ao mesmo tempo, isso às vezes é uma grande confusão” [E3]
	B5.6) O currículo nacional não predispõe à MTP	O currículo organizado por disciplinas dificulta a implementação da MTP, sobretudo no 3º ano (e.g. Beane, 2002).	“acho que a forma como o programa está elaborado é muito prescritiva, muito virada para os conteúdos académicos” [E1]
	B5.7) Escolas e famílias estão pouco recetivas	As escolas e famílias estão pouco recetivas à MTP (e.g. Beane, 2002).	“acho que os próprios pais, às vezes, estão pouco recetivos a estas mudanças” [E5]
	B5.8) Há dificuldades na gestão do comportamento e dos interesses dos alunos.	A gestão do comportamento, conflitos e interesses do grupo é difícil de gerir (e.g. Rola, Abrantes & Gomes, 2011)	“essa foi outra dificuldade, em manter alguma estabilidade na turma” [E6]
	B5.9) É exigente em termos de recursos humanos e materiais	A escassez de recursos humanos, ou materiais é apontada como uma dificuldade no TP (e.g. Beane, 2002).	“às vezes não consegui avançar em trabalho de projeto porque cinco grupos precisam de um computador e só existe 1” [E3]
<b>Tema C: Implementação da MTP</b>			
C1) Convergência, normalmente, entre o TP e as áreas do currículo		Os projetos mobilizam, normalmente, conteúdos de	“No projeto sobre a água, nós conseguimos trabalhar, lá está, a

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
		Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e as TIC. Os programas são conhecidos pelos alunos (e.g. Felício & Alonso, 2016).	Matemática, tanto a Matemática, o Português, como Estudo do Meio, de forma articulada e interdisciplinar”. [E5]
C2) Programa de EM (sobretudo) como área central dos projetos		Os temas dos projetos estão, na sua maioria, associados ao programa de EM (e.g. Ferreira, 2010).	“Fazíamos muito a nível do Estudo do Meio (projeto)” [E4]
C3) Parceiros educativos	C3.1) É desejável envolver outros parceiros, além do professor e dos alunos	O envolvimento de outros parceiros educativos é um recurso fundamental e vantajoso para a experiência dos alunos (e.g. Beane, 2002).	“depende muito do tipo de tema que surge, mas sempre que possível, utilizamos” [E2]
	C3.2) As famílias participam em diferentes fases do projeto	As famílias participam nos projetos, em diferentes fases (e.g. Beane, 2003).	“juntos com os pais fizeram apresentação do projeto”. [E4]
	C3.3) Convidam-se profissionais relacionados com os temas	Participam outros profissionais, assim como são mobilizados recursos da comunidade ligados ao tema (e.g. Beane, 2002).	“sobre a segurança já chegou a vir cá um polícia, também para nos ajudar nalgumas fases do projeto”. [E1]
	C3.4) Outros professores, sobretudo das Expressões Artísticas são envolvidos nas experiências.	Existe a participação de um professor de Expressões Artísticas e de apoio e o envolvimento de outras turmas de anos diferentes (e.g. Beane, 2002).	“para a ajuda dos cartazes, das maquetes, ou até dos powerpoints, muitas vezes contamos com a colaboração dessa professora também (de Expressões Artísticas)”. [E2]
C4) Planificação e organização	C4.1) O projeto parte quase sempre do aluno.	O centro organizador do projeto parte dos alunos, ou do professor (e.g. Abrantes, 2002).	“Sim, os projetos que eles têm vindo a fazer partem sempre de questões que eles têm”. [E3]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
	C4.2) Define-se o centro organizador e recursos do projeto	A primeira fase do projeto consiste na definição do tema/questão de investigação e na definição dos recursos para a pesquisa e recolha de informações (e.g. Beane, 2003) .	“a primeira fase é agruparem-se e escolherem o tema que querem em grupo”. [E6]
	C4.3) São usados recursos na planificação	Utilizam-se cartazes/tabelas, ou planos de projeto para a planificação (e.g. Ferreira, 2008).	“costumam ter um plano, que é o plano de projeto”. [E1]
	C4.4) Integram-se conhecimentos, experiências e interesses dos alunos	Os alunos registam as suas ideias prévias e interesses de aprendizagem sobre o tema. Definem-se questões específicas de aprendizagem, de acordo com nos interesses dos alunos (e.g.Ferreira, 2008).	“os alunos sistematizam logo o que é que cada um já pensa saber sobre esse tema” [E2]
	C4.5) Organizam-se, geralmente, em pequenos grupos.	Os alunos são, normalmente, organizados em pequenos grupos (e.g. Ferreira, 2009).	“normalmente, estão a trabalhar em sala vários grupos de trabalho” [E2]
	C4.6) Motivação/interesses como critério de constituição dos grupos	Os alunos agrupam-se de acordo com interesses comuns, ou por afinidades. As tarefas no grupo são divididas de acordo com as potencialidades dos alunos (e.g. Beane, 2003).	“os colegas, por interesse, vão-se juntando”. [E3]
	C4.7) os projetos são realizados semanalmente	Existem momentos/sessões específicas no horário semanal para a MTP. Nas sessões de projeto, nem	“temos um tempo semanal, ou dois, depende (para MTP)” [E1]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
		todos os grupos se encontram na mesma fase. Estabelece-se uma calendarização para as diferentes fases do TP (e.g. Rangel & Gonçalves, 2010).	
C5) Desenvolvimento	C5.1) Partilham conhecimentos e aprendizagens	Os alunos vão vendo os trabalhos dos colegas (e.g. Alonso, 2002).	“eles vão vendo uns dos outros, por exemplo: se havia letras pouco legíveis no cartaz, isso condicionaria depois a apresentação final” [E6]
	C5.2) Selecionam/ recolhem os dados sobre o tema	Requer uma fase de pesquisa e recolha de informações, sobre o tema, em diferentes fontes (e.g. Ferreira, 2008).	“fizemos uma recolha de informação”. [E2]
	C5.3) Analisam/ interpretam os dados recolhidos	As informações recolhidas são, posteriormente, analisadas, interpretadas e reescritas pelos alunos (e.g. Ferreira, 2008).	“depois vão sublinhando e vão registrando ao lado o que perceberam dessa informação”. [E2]
	C5.4) Definem o produto final a apresentar	Define-se o produto final para a apresentação dos resultados/ descobertas feitas pelos alunos (e.g. Ferreira, 2008).	“Depois então da pesquisa, da recolha de informação, elaborar um produto final, que responde às questões”. [E5]
C6) Divulgação	C6.2) Os produtos são apresentados aos colegas e à escola	Os alunos apresentam as suas descobertas/resultados aos restantes colegas da turma, ou a toda a escola (e.g. Bell, 2010).	“apresentavam a toda a escola, não só à turma, mas também a toda a escola”. [E4]
	C6.1) Os produtos são apresentados às famílias	A apresentação do produto final é feita também às famílias (e.g. Beane, 2002).	“nós convidamos sempre também os pais a virem assistir a essas comunicações”. [E2]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
<b>Tema D: Avaliação das aprendizagens</b>			
D1) Os instrumentos para a avaliação são diversificados		São utilizados diferentes instrumentos e a técnica de observação para a avaliação das aprendizagens (e.g. Beane, 2002).	“nós fizemos uma ficha pequenina em que eles treinassem os conteúdos que trabalhamos naquela síntese” [E6]
D2) Os alunos autoavaliam as suas aprendizagens e o seu papel no processo		Os alunos autoavaliam o seu desempenho, papel, participação, ao longo das diferentes fases e o projeto, de acordo com critérios pré-estabelecidos (e.g. Ferreira, 2009).	“eles próprios fazem esse balanço (sobre o seu desempenho)” [E2]
D3) Princípios orientadores da avaliação	D3.1) Há momentos de sistematização das aprendizagens	Há momentos de sínteses das aprendizagens, durante e no final do projeto (e.g. Ferreira, 2009)	“depois do projeto ser apresentado, fazíamos uma sessão de síntese” [E3]
	D3.2) A calendarização é, sobretudo, de base semanal	A avaliação é contínua e sistemática, ocorrendo, sobretudo, semanalmente (e.g. Ferreira, 2009)	“esse trabalho que é feito semanalmente da avaliação dos alunos” [E1]
	D3.3) Abordagem globalizadora e qualitativa	A avaliação é descritiva, qualitativa, integral e integrada. Consideram-se todas as fases do projeto e avaliam-se conteúdos e competências sociais, comportamentos/attitudes (e.g. Castilho, 2010).	“os nossos registos não são avaliações quantitativas, os nossos registos são com avaliações descritivas” [E3]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos UR</b>
D4) Heteroavaliação	D4.1) Diferente da tradicional, mas adequada	A avaliação na MTP não é difícil, é adequada e fornece muita informação (e.g. Castilho, 2010).	“Não acho que seja mais difícil, acho que até nos dá muitos mais elementos de avaliação” [E2]
	D4.2) O professor avalia também comportamentos/ atitudes e aprendizagens	A avaliação do professor incide nos conteúdos, na participação dos aluno no trabalho e no seu relacionamento com os colegas do grupo (e.g. Bell, 2010).	“depois havia também uma avaliação, tanto do próprio processo” [E5]
	D4.3) Os colegas pronunciam-se sempre sobre os trabalhos	Os alunos fazem uma apreciação do trabalho e postura dos restantes colegas (e.g. Ferreira, 2009).	“até é bom eu poder dizer ao meu colega onde é que eu acho que ele deve melhorar e vice-versa” [E2]
<b>Tema E: Perspetivas sobre a utilização mais alargada da MTP no 1º CEB</b>			
E1) A MTP poderia/deveria ser mais utilizada no 1º CEB		É possível uma utilização mais alargada da MTP no 1º CEB. Mas dado o tempo que exige, não pode ser utilizada como única abordagem (e.g. Cross, 1998)	“Podia... nós podíamos trabalhar tudo (pela MTP)” [E5]
E2) Requisitos para uma utilização mais alargada no 1º CEB	E2.1) Escolas e professores têm de estar motivados	A motivação, interesse do professor e segurança no seu trabalho é essencial para a MTP (e.g. Rola, Abrantes & Gomes, 2011).	“termos de ter também um gosto em fazê-lo” [E1]
	E2.2) Currículo mais flexível e dominado pelo professor	Devem existir adequações ao nível do currículo e o professor deve conhecer bem o programa e saber	“O professore tem de conhecer o currículo muito bem e tem que saber flexibilizar” [E3]

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
		flexibilizar (e.g. Serra & Galvão, 2015).	



## ANEXO 10 – TABELA DE RESULTADOS

Temas e (sub)categorias	U.E.		U.R.	
	Fa	Fa	Fa	%
<b>A - Entrevistado *</b>				
1. Três dos 6 participantes têm MQD	3	9	100	
2. Formação contínua				
2.1. Realizam com regularidade ações de formação, sobretudo do MEM	5	27	47	
2.2. É essencial à melhoria contínua das práticas pedagógicas	4	31	53	
<b>t:</b>		<b>58</b>	<b>100</b>	
3. Percurso e experiência profissional				
3.1. Percursos profissionais diversificados	6	38	81	
3.2. Exp. profissional como docentes entre 1 e 12 anos	6	9	19	
<b>t:</b>		<b>47</b>	<b>100</b>	
<b>B - Concepções sobre MTP *</b>				
4. Princípios orientadores e dimensões				
4.1. Processo faseado e complexo com saberes integrados	3	8	11	
4.2. Flexibilidade e diferenciação pedagógica	4	16	22	
4.3. Aprendizagem centrada no aluno	5	31	42	
4.4. Abordagem cooperativa, democrática e partilhada	5	19	26	
<b>t:</b>		<b>74</b>	<b>100</b>	
5. Papéis do professor e do aluno				
5.1. O aluno constroi ativamente a sua aprendizagem	6	34	32	
5.2. Requer uma preparação contínua do professor	3	10	9	
5.3. O professor medeia o processo	6	34	32	
5.4. O professor constitui um recurso e uma fonte de motivação	5	29	27	
<b>t:</b>		<b>107</b>	<b>100</b>	
6. Contributos da MTP para a aprendizagem e desenv. dos alunos				
6.5. Promove apre. signif. e do aluno, curiosidade e iniciativa	5	14	11	
6.6. Promove a responsabilidade, resiliência e autoestima	5	12	9	
6.7. Promove a motivação e interesse na aprendizagem	5	27	21	
6.8. Promove a autonomia, capacidade crítica e de reflexão	5	23	18	
6.9. Promove competências sociais/relacionais	4	27	21	
6.10. Promove competências intelectuais/académicas	5	24	19	
<b>t:</b>		<b>127</b>	<b>100</b>	

7. Balanço geral positivo à sua experiência com a MTP	3	10	100
8. Desafios e dificuldades da MTP			
8.1. São normais as dif. no início do 1º ano, ou numa primeira abord.	3	30	15
8.2. É difícil gerir o tempo	5	25	13
8.3. Por ser complexa, pode gerar insegurança no professor	4	14	7
8.4. Há dificuldades ao nível da avaliação	5	13	7
8.5. É difícil acompanhar os trabalhos dos alunos	3	20	10
8.6. O currículo nacional não predispõe à MTP	5	16	8
8.7. Escolas/famílias estão pouco recetivas	3	14	7
8.8. Há dificuldades na gestão de comport/confli e interesses do grupo	3	30	15
8.9. É exigente em termos de recursos humanos e materiais	2	22	11
8.10. É mais difícil para os alunos com mais dificuldades	3	12	6
<b>t:</b>		<b>196</b>	<b>100</b>
<b>C - Implementação da MTP *</b>			
9. Convergência, normalmente, entre TP e áreas do currículo	6	34	100
10. Programa do EM (sobretudo) como área central do projeto	6	26	100
11. Parceiros Educativos			
11.1. É desejável envolver outros parceiros	6	39	39
11.2. As famílias participam em diferentes fases do projeto	6	26	26
11.3. Convidam-se profissionais relacionados com os temas	6	20	20
11.4. Outros docentes, sobretudo, de Exp. são envolvidos na exper.	4	16	16
<b>t:</b>		<b>101</b>	<b>100</b>
12. Planificação e organização			
12.1. O projeto parte quase sempre do aluno	6	36	21
12.2. Define-se o centro organizador e recursos do projeto	5	9	5
12.3. São usados recursos na planificação	5	13	7
12.4. Integram-se conhecimentos, experiências e interesses dos alunos	6	14	8
12.5. Organizam-se, geralmente, em pequenos grupos	5	27	15
12.6. Motivação/interesses como critério de constituição dos grupos	5	19	11
12.7. Definem o produto final a apresentar	6	37	21
12.8. Os projetos são realizados semanalmente	6	20	11
<b>t:</b>		<b>175</b>	<b>100</b>
13. Desenvolvimento			
13.1. Partilham conhecimentos e aprendizagens	3	6	19
13.2. Selecionam/recolhem os dados sobre o tema	5	16	52
13.3. Analisam/interpretam os dados recolhidos	4	9	29
<b>t:</b>		<b>31</b>	<b>100</b>
14. Divulgação			
14.1. Os produtos são apresentados às famílias	4	14	45
14.2. Os produtos são apresentados aos colegas e à escola	6	17	55
<b>t:</b>		<b>31</b>	<b>100</b>

**D - Avaliação das aprendizagens**

15. Os instrumentos para a avaliação são diversificados	6	38	50
16. Os alunos autoavaliam as suas aprendizagens e papel no processo	6	38	50
<b>t:</b>		<b>76</b>	<b>100</b>
17. Princípios orientadores da avaliação			
17.1. Há momentos de sistematização das aprendizagens	3	17	20
17.2. A calendarização é sobretudo de base semanal	6	27	31
17.3. Abordagem globalizadora e qualitativa	5	17	20
17.4. Abordagem participada	5	25	29
<b>t:</b>		<b>86</b>	<b>100</b>
18. Heteroavaliação			
18.1. Diferente da tradicional, mas acessível	5	27	31
18.2. O docente avalia também comportamentos/atitudes e aprendizagens	5	31	36
18.3. Os colegas pronunciam-se sempre sobre os trabalhos	6	29	33
<b>t:</b>		<b>87</b>	<b>100</b>
<b>E - Perspetivas sobre a utilização (generalizada) da MTP no 1º CEB *</b>			
19. A MTP poderia/deveria ser mais utilizada no 1º CEB	6	23	100
20. Requisitos para uma utilização mais alargada no 1º CEB			
20.1. Escolas/professores têm de estar motivados	4	14	64
20.2. Currículo mais flexível e dominado pelo professor	5	8	36
<b>t:</b>		<b>22</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL:</b>		<b>1320</b>	

\* Categorias iniciais