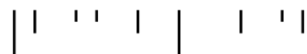


O TRABALHO DE PROJETO NA  
APRENDIZAGEM DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS:  
UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM  
ALUNOS DO 4.º ANO

Carolina Sofia Renda dos Santos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e  
de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



# O TRABALHO DE PROJETO NA APRENDIZAGEM DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM ALUNOS DO 4.º ANO

Carolina Sofia Renda dos Santos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e  
de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

| " | | " |

Chegou ao fim uma etapa maravilhosa, cinco bonitos anos em que tive oportunidade de me maravilhar com uma nova cidade, onde conheci pessoas que me preencheram, e onde dei os primeiros passos daquele que será o caminho do resto da minha vida: a profissão docente.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família: à minha mãe, exemplo perseverante de mulher, por todo o seu apoio e por ser um pilar, e à minha avó, por me receber sempre com um sorriso, e por toda a preocupação.

Agradeço ao Horácio, por ter ensinado a relativizar as coisas, e especialmente, por me ter ensinado a fazer umas belas “arrepitas” que tanto gostei de cozinhar para amigas minhas.

À Helen e ao Niels, por todo o carinho que me deram desde o momento em que entraram na minha vida, e por me ensinarem um dos mantras mais importantes que há, e cujo qual me lembrei muito durante estes anos: “everything will be ok in the end, if it’s not ok, it’s not the end”. Thank you!

Às minhas amigas por me terem acolhido tão bem desde o primeiro dia, e por me terem proporcionado momentos tão bonitos.

E por falar em amizade, à Mariana. Obrigada por todo o apoio, pela sintonia, pela paciência e pela pessoa genuína que és.

Agradeço ainda aos meus professores, quer da licenciatura, quer do mestrado, por todos os ensinamentos e aprendizagens valiosas. No entanto, existe uma pessoa nesta instituição que merece um especial agradecimento. Obrigada, Professor Tiago Tempera. Obrigada por me orientar e guiar nesta fase, pela paciência, pela motivação e pela força, mas obrigada especialmente por me ter mostrado o que é ser um professor de verdade, alguém empático que ama a profissão.

Por fim, quero agradecer a mim mesma. Foram cinco anos longos, de altos e baixos, em que nunca desisti. Obrigada!

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O estudo, intitulado *O trabalho de projeto na aprendizagem dos fluxos migratórios: uma experiência interdisciplinar com alunos do 4.º ano*, foi desenvolvido com alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, definindo-se como problemática: *De que forma um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios?*

De forma a dar resposta à problemática definiram-se como objetivos específicos da presente investigação (i) caracterizar os conhecimentos dos alunos antes e depois da Metodologia de Trabalho de Projeto; (ii) analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto; e, (iii) identificar os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para o conhecimento dos alunos.

Levando em consideração os objetivos supracitados, localizou-se o estudo no paradigma interpretativo, pelo que se optou por uma metodologia de cariz qualitativo, tratando-se o desenho da investigação de um estudo de caso único observacional. A observação participante foi a principal técnica de recolha de dados, triangulada com análise de conteúdo de documentos produzidos pelos alunos, notas de campo sobre conversas informais com os alunos, e uma entrevista realizada em grupo focal aos alunos.

Os resultados do estudo permitiram verificar que a interdisciplinaridade na metodologia de trabalho de projeto contribui para a aquisição de conhecimentos científicos relativamente aos fluxos migratórios por parte dos alunos, e contribui para o desenvolvimento de competências tais como a autonomia, a recolha e tratamento de informação, o saber trabalhar em grupo, colaboração, tomada de decisão negociada, e o espírito de iniciativa e criatividade.

**Palavras-chave:** Metodologia de trabalho de projeto; interdisciplinaridade, 1.º Ciclo do Ensino Básico; fluxos migratórios

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This final report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course, part of the master's degree in Teaching 1st Cycle Basic Education and Maths and Natural Sciences in the 2nd Cycle Basic Education, at the Escola Superior de Educação de Lisboa.

The study, entitled *Project-based work in learning about migratory flows: an interdisciplinary experience with 4th grade students*, was carried out with 4th grade students from the 1<sup>st</sup> grade of primary school. The problematic was: *How interdisciplinary project work can contribute to the acquisition of knowledge about migratory flows?*

To respond to the problem, the specific objectives of this research were (i) to characterise the students' knowledge before and after the Project-based Learning; (ii) to analyse the students' work process according to the Project-based Learning; and (iii) to identify the contributions that interdisciplinary project work has on the students' knowledge.

Taking these objectives into account, the research was based on an interpretivist paradigm, so a qualitative methodology was chosen, and the research design was an observational case study. Participant observation was the main data collection technique, triangulated with content analysis of documents produced by the students, field notes on informal conversations with the students, and a focus group interview with the students.

The results of the study show that interdisciplinary Project-based Learning contributes to students' acquisition of scientific knowledge about migration flows, as well as contributing to the development of skills such as autonomy, collecting and processing information, knowing how to work in groups, collaboration, negotiated decision-making, and a spirit of initiative and creativity.

**Keywords:** Project-based Learning; interdisciplinarity; Primary School; migration flows

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I .....	18
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	19
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	20
1.1.1. A instituição cooperante .....	20
1.1.2. O grupo-turma.....	21
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	21
1.2.1. Diagnose e problemática.....	22
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	22
1.2.3. Atividades implementadas .....	23
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	24
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	27
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	28
2.1.1. A instituição cooperante .....	28
2.1.2. As turmas .....	28
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	29
2.2.1. Diagnose e problemática.....	30
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	31
2.2.3. Atividades implementadas .....	31
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	32
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	34
PARTE II .....	40
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	41
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	45
5.1. A MTP: Origens e Conceitos .....	46

5.2. Fases da MTP .....	49
5.3. Potencialidades da MTP: promoção de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências .....	52
5.4. A MTP no 1.º CEB: currículo e papel do professor .....	54
5.5. A interdisciplinaridade na MTP .....	57
6. METODOLOGIA .....	59
6.1. Opções metodológicas.....	60
6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	61
6.3. Análise dos dados .....	64
6.4. Caracterização dos participantes do estudo.....	64
6.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	65
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	66
8. CONCLUSÕES .....	80
REFLEXÃO FINAL.....	85
REFERÊNCIAS .....	89
ANEXOS .....	95
ANEXO A. Potencialidades e fragilidades identificadas na turma de 1.º CEB .....	96
ANEXO B. Exemplos de grelhas de registo .....	98
ANEXO C. Produções dos alunos.....	106
ANEXO D. Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação.....	130
ANEXO E. Avaliação de cada objetivo geral .....	136
ANEXO F. Potencialidades e fragilidades identificadas na turma de 2.º CEB.....	139
ANEXO G. Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação.....	141
ANEXO H. Avaliação de cada objetivo geral.....	143
ANEXO I. Guião de Aprendizagem da Instituição .....	146
ANEXO J. Notas de campo descritivas.....	161
ANEXO K. Grelhas de avaliação das fases do projeto .....	177
ANEXO L. Guião da entrevista em grupo focal .....	183
ANEXO M. Transcrição da entrevista em grupo focal realizada aos alunos .....	185
ANEXO N. Declaração de consentimento informado .....	199
ANEXO O. Calendarização do projeto .....	201

ANEXO P. Plano de projeto.....	203
ANEXO Q. Agendas semanais e planificações dos projetos .....	206
ANEXO R. Ficha Extra de Português .....	222
ANEXO S. Ficha Extra Online .....	226
ANEXO T. Fichas Extra de Matemática.....	232

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases de um projeto.....	50
Figura 2. Convergência dos dados na triangulação metodológica .....	63
Figura 3. Exemplo de produção de uma aluna .....	73
Figura 4. Exemplo de produção de uma aluna .....	74
Figura 5. Exemplo de produções dos alunos .....	74
Figura 6. Exemplo de produção de um aluno .....	75
Figura 7. Parte da apresentação do grupo com o subtópico “Guerra na Ucrânia” .....	76
Figura 8. Parte da apresentação do grupo com o subtópico “Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70” .....	76
Figura 9. Pistas sobre o subtópico “Crise económica de 2008” e respetiva cartolina com informação .....	77
Figura 10. Mapa “Fluxos Migratórios” com trajetos migratórios delineados e respetiva informação sobre os subtópicos na mesma cor .....	77

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Fases da metodologia de projeto segundo a perspectiva de alguns autores.....	51
Tabela 2. Desenvolvimento de “projetos” em diferentes modelos curriculares.....	57
Tabela 3. Objetivos específicos e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	64
Tabela 4. Tabela de ideias realizada com o contributo dos alunos .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção-Geral da Educação
DT	Diretora de Turma
EAEF	Educação Artística e Educação Física
MEM	Movimento Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEA	Necessidades Específicas de Aprendizagem
PC	Professora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TTA	Tempo de Trabalho Autónomo
UC	Unidade Curricular
UT	Unidade Temática

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | "

O presente relatório final desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A presente UC constitui-se como elemento fulcral na formação inicial de professores por permitir a integração dos saberes realizados durante a formação com a prática profissional, permitindo assim a aquisição e o desenvolvimento de competências-chave para um futuro docente. De forma a permitir o mencionado, apresentam-se como objetivos da PES II, tal como mencionado na Ficha de Unidade Curricular da UC: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; e, (vi) refletir sobre a ação. Para colocar em prática os objetivos elencados, realizaram-se duas práticas pedagógicas, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB, incidindo o estudo apresentado neste relatório sobre a primeira.

O estudo, intitulado *O trabalho de projeto na aprendizagem dos fluxos migratórios: uma experiência interdisciplinar com alunos do 4.º ano*, emerge da vontade de ver espelhada no paradigma educacional a substituição dos modelos de ensino transmissivo pelo desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) surge como uma abordagem alinhada a essas exigências, promovendo ativamente a participação dos alunos na construção do seu conhecimento. A escolha específica do tema fluxos migratórios, além de atender ao critério da familiaridade, considerou o interesse dos alunos e alinou-se com o currículo, proporcionando uma oportunidade valiosa para promover a interdisciplinaridade. A MTP, ao atribuir um papel ativo aos alunos, atende à necessidade de estratégias em sala de aula que desenvolvam as competências essenciais do século XXI (Ferreira 2013; Vasconcelos 2011). Neste sentido, formularam-se objetivos específicos para orientar a pesquisa: (i) caracterizar os conhecimentos dos alunos antes e depois da MTP sobre fluxos migratórios; (ii) analisar o processo de

trabalho dos alunos durante a MTP; e (iii) identificar os contributos do trabalho de projeto interdisciplinar para a aquisição de conhecimento pelos alunos.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte contempla uma descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de 1.º CEB, e de 2.º CEB. A descrição conta com a caracterização dos contextos socioeducativos, nomeadamente a instituição cooperante e as turmas. No mesmo capítulo apresentam-se as problemáticas identificadas, assim como uma breve definição dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, das atividades implementadas e dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens. A primeira parte termina com uma análise crítica sobre a prática ocorrida em ambos os ciclos, na qual se efetua uma análise reflexiva e comparativa entre as práticas realizadas, contemplando os seguintes critérios: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/ aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte do estudo contempla a investigação desenvolvida com alunos do 4.º ano, segundo a MTP, e encontra-se dividida em cinco partes: i) a apresentação do estudo, em que se contextualiza a investigação, tendo em consideração a problemática e os objetivos definidos, assim como as motivações subjacentes à realização do mesmo; ii) a fundamentação teórica, onde se mobiliza o estado de arte que irá alicerçar o estudo; iii) a metodologia, onde se explicitam as opções metodológicas, fundamentando o paradigma, a metodologia e o desenho do estudo, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização dos participantes do estudo e, finalmente, os princípios éticos do processo de investigação; iv) a apresentação e discussão dos resultados, onde se analisam os dados recolhidos em paralelo com os objetivos da investigação; e v) as conclusões, onde se realizam inferências tendo em consideração os resultados apresentados, e se mencionam os constrangimentos sentidos durante a investigação.

Em adição às partes mencionadas é feita uma reflexão final que analisa os contributos de toda a experiência desenvolvida ao longo da prática, e de como esta influencia o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora.

O presente trabalho termina com uma lista das referências mobilizadas ao longo da investigação, assim como os anexos que evidenciam todo o trabalho escrito.

PARTE I

| | ' ' | | ' '

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º

CEB

| | " | | " |

## **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

A caracterização do contexto em que decorre a prática é crucial pelo que permite compreender as necessidades, interesses e estilos de aprendizagem específicos do grupo-turma possibilitando a adaptação das estratégias de ensino para promover uma prática pedagógica mais eficaz e envolvente, garantindo uma educação de maior qualidade e relevância. Desta forma, no presente capítulo caracterizar-se-á o contexto em que decorreu a prática do 1.º CEB.

### **1.1.1. A instituição cooperante**

A prática pedagógica realizada no 1.º CEB decorreu numa escola localizada no concelho de Lisboa, pertencente à Área Metropolitana de Lisboa. O meio envolvente é uma zona estritamente urbana, com uma forte componente habitacional e fabril. No entanto, o facto de a instituição se localizar numa das extremidades da freguesia faz com que esteja muito isolada de outros serviços do local. No que concerne à localização é imperativo, ainda, mencionar a proximidade ao rio Tejo que, por se tratar de um símbolo identitário da instituição, levou à criação do designado “Currículo do Mar”, em que se valorizam e trabalham os conhecimentos e competências do mar nos programas das várias áreas curriculares.

A instituição em causa pertence ao ensino privado e define-se como um colégio cristão, que assenta o seu projeto educativo no legado da pedagogia inaciana. De acordo com o projeto educativo da instituição, a pedagogia em causa tem como princípios basilares dispor as bases do ensino e aprendizagem de um modo consciente e comprometido de habitar o mundo.

Relativamente ao espaço físico, o colégio conta com inúmeros espaços naturais e está organizado por pavilhões onde se localizam as salas de aula. A oferta escolar é variadíssima, contemplando desde campos desportivos para a prática de desportos coletivos, a uma piscina, uma capela, entre outros, sendo possível afirmar que se trata de um contexto privilegiado.

### **1.1.2. O grupo-turma**

A turma com o qual se realizou o estágio de intervenção educativa é do 4.º ano de escolaridade e é constituída por vinte e cinco alunos, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

Relativamente às aprendizagens e competências da turma, a mesma caracteriza-se por ser muito motivada e empenhada para a aprendizagem, com alunos interessados, curiosos, autónomos e empenhados. É de destacar o elevado sentido de cooperação que os alunos apresentam entre si, ajudando-se constantemente com o objetivo de todos alcançarem o maior sucesso possível.

No que toca às especificidades da turma, uma das crianças encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com Necessidades Específicas de Aprendizagem (NEA), beneficiando de medidas seletivas. Além do caso mencionado, apesar de não apresentarem nenhum diagnóstico médico, existem outros cinco alunos com particularidades beneficiando, deste modo, de medidas universais.

## **1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

A análise da diagnose realizada, descrita sucintamente no capítulo anterior, e do período de observação efetuado, possibilitou a emergência de um conjunto de questões-problema que conduziram à problematização do contexto. Desta forma, proceder-se-á à exposição das questões-problema que guiaram os objetivos gerais da intervenção pedagógica, configurando assim o cerne desta intervenção. Estas questões forneceram uma base sólida para a formulação dos objetivos gerais da intervenção, que visavam contribuir para reduzir de forma abrangente e eficaz as fragilidades identificadas.

Adicionalmente, o presente subcapítulo contemplará as estratégias globais de intervenção e integração curricular, com o intuito de promover uma abordagem holística e coerente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Apresentar-se-ão as ações e iniciativas implementadas no âmbito dessas estratégias, destacando-se a sua relevância e contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

### **1.2.1. Diagnose e problemática**

De forma a definir uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades da turma observada, realizou-se uma diagnose das aprendizagens dos alunos, de forma a identificar as potencialidades e as fragilidades do grupo relativamente às Competências Sociais transversais e às áreas curriculares de Português, Matemática, de Estudo do Meio, e da Educação Artística e Educação Física (EAEF). A diagnose mencionada (Anexo A) resultou do cruzamento das informações recolhidas através de conversas formais e informais com a Professora Cooperante (PC), e com os dados recolhidos através da observação direta e participante realizada.

Foi tendo em conta as potencialidades e fragilidades identificadas que se identificou a problemática sobre a qual se desenrolou a intervenção. Em conformidade com esta, delinearão-se os objetivos gerais de intervenção.

Assim, e considerando as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, e EAEF, assim como as Competências Sociais transversais a todas estas áreas, formulou-se a seguinte problemática: *Num contexto de implementação de um modelo pedagógico socio construtivista, qual o contributo que a instrução tem para a correta planificação dos momentos de aprendizagem por parte dos alunos?*

Com base na problemática acima elencada, procedeu-se à definição dos objetivos gerais de intervenção:

- i) Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens;
- ii) Desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual;
- iii) Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais.

### **1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Através da avaliação diagnóstica foi possível haver uma consciencialização das competências e conteúdos adquiridos e a adquirir, bem como das estratégias a aplicar para se verificar uma resposta efetiva às necessidades dos alunos.

Relativamente ao primeiro objetivo geral de intervenção, *Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das*

*aprendizagens*, foram implementadas as seguintes estratégias, ao nível das áreas curriculares de Português, Matemática e de Estudo do Meio: criação de listas de verificação para a produção textual, promoção de atividades de exploração para a sistematização de estratégias de cálculo mental; solicitar, de forma sistemática, que os alunos percorram e reconheçam as diferentes etapas de resolução de um problema; incitação à criação de apontamentos relativos a factos e datas importantes relacionadas com os conteúdos lecionados; promoção do estudo autónomo com o apoio do professor, identificando quais os obstáculos e formas de os ultrapassar.

No que se refere ao segundo objetivo geral de intervenção, *Desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual*, privilegiaram-se as seguintes estratégias, ao nível da área curricular de Português: continuação da rotina “Escrita da Semana”; continuação da rotina “Melhoramento de Texto”; promover a realização de ditados em parceria como tarefas do Tempo de Trabalho Autónomo (TTA); implementação da rotina “Escrita Temática”; implementação da rotina “Roda Bota Fora”; implementação da rotina “Palavra do Dia”; promoção de momentos de trabalho em grande e pequeno grupo; promoção de trabalhos em parceria durante o “TTA”.

Por fim, no que concerne o último objetivo, *Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais*, delinearam-se as seguintes estratégias, ao nível das áreas de Matemática e Estudo do meio: continuação da rotina “Cálculo Mental”, promoção de momentos de explicitação oral de raciocínios; criação de momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo; construção de frisos cronológicos através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; utilização de materiais manipuláveis; elaboração de trabalhos por projeto sobre fluxos migratórios; promoção de momentos de trabalho em grande e pequeno grupo e promoção de trabalhos em parceria durante o TTA.

### **1.2.3. Atividades implementadas**

Ao longo da intervenção pedagógica, foram implementadas diversas atividades que desempenharam um papel significativo na concretização dos objetivos gerais propostos. Essas atividades exemplificam a abordagem multidimensional adotada nas

disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e EAEF. Na componente de Português, foram desenvolvidas estratégias visando aprimorar a produção textual dos alunos. Desta forma, foram criadas listas de verificação que os estudantes preenchiam antes da escrita, com vista a orientar o processo de textualização. Além disso, foi implementada a rotina "Escrita Temática", na qual os alunos eram desafiados a produzir textos com base num tema sorteados para a turma. Estas práticas incentivaram a expressão escrita e promoveram a reflexão sobre a estrutura e conteúdo dos textos. Em Matemática, realizaram-se tarefas de exploração conduzidas por meio de questionamentos ativos e do uso de materiais manipuláveis, que culminaram num posterior mural afixado no exterior da sala. Esta abordagem proporcionou aos alunos a oportunidade de compreender e aplicar conceitos matemáticos de forma mais concreta, além de estimular o desenvolvimento do pensamento lógico e da resolução de problemas. Por fim, no que se refere à área de Estudo do Meio, foram desenvolvidos projetos relacionados com os fluxos migratórios. Os projetos culminaram na construção de um friso cronológico, no qual os alunos puderam visualizar e compreender a sequência temporal dos eventos relacionados com os fluxos migratórios.

#### **1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens**

Terminada a intervenção, torna-se imperativo analisar e avaliar em que medida esta contribuiu para as aprendizagens dos alunos. Vaz (2023) afirma que o processo de avaliar é central no ensino e é através deste que o docente tem a possibilidade de perceber se o caminho que traçou resultou efetivamente em aprendizagens para os alunos e, desta forma, adaptar e alterar, se necessário, métodos, objetivos e estratégias. Tendo isso em mente, a avaliação das aprendizagens dos alunos resulta da comparação entre o que foi observado durante as semanas de observação e o que se verificou ao longo do período de intervenção.

Para avaliar objetivamente a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo e após a intervenção recorreu-se a grelhas de registo que continham os indicadores de avaliação definidos para cada atividade (Anexo B), assim como à análise das suas produções (Anexo C). Considerando o supra-exposto, durante todo o estágio adotou-se primordialmente a avaliação contínua de carácter formativo, definida pelo Decreto-Lei nº

17/2016 como a principal, pois “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos”. A avaliação formativa foi complementada pela autoavaliação dos alunos, que planearam e avaliaram os seus próprios planos de trabalho, promovendo a metacognição, autonomia e responsabilidade. Também foi realizada a heteroavaliação, onde os alunos avaliaram o desempenho dos colegas e propuseram melhorias.

Para uma avaliação mais objetiva, definiu-se para cada objetivo geral um número de indicadores de avaliação que permitisse averiguar tanto o que se pretendia que os alunos conseguissem fazer em cada um, como apurar se cada objetivo foi efetivamente alcançado ou não (Anexo D). No final da intervenção elaboraram-se gráficos que permitissem aferir o alcance de cada indicador e, conseqüentemente, de cada objetivo (Anexo E). Deste modo, no que concerne ao primeiro objetivo geral – *mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens* – constatou-se que a maioria dos alunos recorreu ao recurso disponibilizado para planificar os seus textos, sendo notória uma melhoria na estrutura das produções textuais. Relativamente a Matemática, os indicadores de avaliação definidos cingiam-se à sistematização de estratégias de cálculo mental, assim como à elaboração das várias etapas para a resolução de problemas matemáticos. Infelizmente, não é possível avaliar o atingimento destes indicadores, uma vez que, devido aos constrangimentos, não foi possível realizar momentos que contribuíssem para o seu alcance. Em Estudo do Meio a maioria dos alunos alcançou todos os indicadores. Em suma, é possível afirmar que o objetivo geral foi parcialmente atingido, pois através de momentos de instrução, os alunos ganharam ferramentas que lhes permitiram planificar, autonomamente, o seu trabalho.

Em relação ao segundo objetivo geral – *desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual* –, considera-se que este foi o que obteve melhores resultados, i. e., aquele que esteve mais perto de ser concretizado. Efetivamente, o recurso criado fez com que todos os alunos comesçassem a planificar as suas produções textuais, a escrever textos de acordo com o que tinham planeado e a rever o que tinham escrito. Não obstante, o que inviabiliza afirmar que o objetivo geral foi totalmente atingido

prende-se com o facto de alguns alunos ainda se mostrarem indiferentes à prática de planificar as suas produções textuais, ou seja, apesar de o fazerem não revelam pré-disposição para tal.

Por fim, no que se refere ao último objetivo – *desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais* – pretendia-se, na área da Matemática, que os alunos no final do período de intervenção aplicassem estratégias de resolução de cálculo mental tanto em relação à multiplicação como à divisão. Todavia, tal como já mencionado, não foi possível fazer um trabalho sólido neste âmbito o que acabou por influenciar o cumprimento destes indicadores por parte dos alunos. No que concerne a área de Estudo do Meio, os indicadores estavam diretamente relacionados com os trabalhos desenvolvidos por Projetos. Desta forma, com os trabalhos realizados em pequenos grupos sobre os fluxos migratórios, é possível afirmar que o objetivo geral definido foi moderadamente atingido, uma vez que os alunos através das apresentações dos projetos conseguiram desenvolver o seu pensamento sobre o conceito de tempo e de sequências temporais, sendo capazes de identificar os momentos históricos relacionados com os fluxos estudados e localizá-los temporalmente, construindo com sucesso um friso cronológico com os vários acontecimentos ordenados temporalmente.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2.º

CEB

|' '' | | ''

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

No presente capítulo caracterizar-se-á o contexto em que decorreu a prática do 2.º CEB.

### **2.1.1. A instituição cooperante**

A escola sob a qual incidiu a intervenção de 2.º CEB localiza-se no concelho da Amadora, pertencente à Área Metropolitana de Lisboa Norte. A zona é estritamente urbana, registando-se primordialmente zonas de residência e vários estabelecimentos de pequeno comércio.

A instituição em causa é de ensino público e sede do Agrupamento. Este, por sua vez, faz parte do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e tem como principal objetivo assegurar o cumprimento, por parte dos seus alunos, da escolaridade obrigatória num modelo integrado de funcionamento vertical e horizontal (Projeto Educativo, 2018)<sup>1</sup>. A escola em que ocorreu a intervenção possui duas valências – 2.º CEB (15 turmas) e 3.º CEB (18 turmas). No que se refere ao espaço físico este está organizado em blocos, sendo que na sua generalidade carece de obras de intervenção para melhoria do seu estado de conservação.

### **2.1.2. As turmas**

As turmas com as quais se realizou o estágio de intervenção educativa eram do 6.º ano de escolaridade. A turma 6.º B é constituída por vinte e um alunos, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Por sua vez, a turma 6.º C é igualmente constituída por vinte e um alunos, sendo oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos.

Relativamente às aprendizagens e competências da turma, ambas se caracterizam pela diversidade de ritmos de aprendizagem. As duas turmas tinham alguns alunos interessados, no entanto a maioria destacava-se pela falta de motivação para a

---

<sup>1</sup> Os documentos elaborados pelo contexto não serão mencionadas de modo a preservar a confidencialidade do mesmo.

aprendizagem, precisando de ser estimulados. Ambas as turmas integram alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com NEA. Na turma 6.º B dois alunos beneficiam de medidas adicionais e um de medidas seletivas, enquanto na turma 6.º C existem três alunos com medidas seletivas. Ao longo do período de observação não foi possível aferir os diagnósticos destes alunos, contudo foi perceptível que estão completamente integrados nos seus grupos e, apesar de algumas adaptações, acompanham o trabalho feito pela restante turma. A única exceção são os alunos que beneficiam de medidas adicionais, que nas aulas de Matemática têm um acompanhamento mais personalizado com um professor de Educação Especial fora da sala de aula.

Tendo em consideração os casos supramencionados aliados aos alunos que apresentam dificuldades características da idade, uma das fragilidades das turmas são os variadíssimos ritmos de aprendizagem. Por fim, considera-se pertinente referir que a maior parte dos alunos integra uma população com bastantes dificuldades a nível financeiro e a nível estrutural, havendo a necessidade de os pais terem vários empregos para colmatar as dificuldades familiares. Desta forma, muitos dos alunos passam muito tempo sozinhos quando estão fora da escola, sendo eles a autogerirem-se. De um modo geral, apesar da participação dos Encarregados de Educação nas reuniões e outras formas de comunicação com a Diretora de Turma (DT), observa-se uma falta de participação significativa por parte destes na vida dos seus educandos, tanto dentro quanto fora da escola.

## **2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

A análise da diagnose realizada, descrita sucintamente no capítulo anterior, e do período de observação efetuado, possibilitou a emergência de um conjunto de questões-problema que conduziram à problematização do contexto. Desta forma, proceder-se-á à exposição das questões-problema que guiaram os objetivos gerais da intervenção pedagógica, configurando assim o cerne desta intervenção. Estas questões forneceram uma base sólida para a formulação dos objetivos gerais da intervenção, que visavam contribuir para reduzir de forma abrangente e eficaz as fragilidades identificadas.

Adicionalmente, o presente subcapítulo contemplará as estratégias globais de intervenção e integração curricular, com o intuito de promover uma abordagem holística e coerente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Apresentar-se-ão as ações e iniciativas implementadas no âmbito dessas estratégias, destacando-se sua relevância e contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

### **2.2.1. Diagnose e problemática**

De forma a definir uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades da turma observada, realizou-se uma diagnose das aprendizagens dos alunos, de forma a identificar as potencialidades e as fragilidades do grupo relativamente às Competências Sociais transversais e às áreas curriculares de Ciências Naturais e de Matemática. A diagnose mencionada (Anexo F) resultou do cruzamento das informações recolhidas através de conversas formais e informais com as PC, com os dados recolhidos através da observação direta e participante realizada, assim como da entrevista aplicada à PC de Matemática.

Foi tendo em conta as potencialidades e fragilidades identificadas que se formulou a problemática sobre a qual se desenrolou a intervenção. Em conformidade com esta, delinear-se os objetivos gerais de intervenção.

Assim, e considerando as áreas de Matemática e Ciências Naturais, assim como as Competências Sociais transversais a todas as áreas, formulou-se a seguinte problemática: *Como desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios, as capacidades inerentes aos processos científicos e interiorizar princípios de respeito e responsabilidade em alunos do 6.º ano de escolaridade de uma escola membro do programa TEIP?*

Com base na problemática acima elencada, procedeu-se à elaboração dos objetivos gerais de intervenção:

- i) Desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios;
- ii) Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas;
- iii) Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade.

### **2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Através da avaliação diagnóstica foi possível haver uma consciencialização das competências e conteúdos adquiridos e a adquirir, bem como das estratégias a aplicar para se verificar uma resposta efetiva às necessidades dos alunos.

Relativamente ao primeiro objetivo geral de intervenção, *Desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios*, delinearam-se as seguintes estratégias: introdução da rotina “Problema da Semana”; introdução da rotina “Pensa Rápido!”; criação de momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo; comunicação de raciocínios na resolução das tarefas; implementação de trabalho em grande e pequeno grupo e dinamização de discussões coletivas.

No que se refere ao segundo objetivo geral de intervenção, *Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas*, privilegiaram-se as seguintes estratégias: realização de atividades experimentais com os alunos, de acordo com os conteúdos do programa; elaboração de protocolos de atividades experimentais; visualização de vídeos contendo atividades práticas das diferentes temáticas e criação de momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo.

Por fim, no que concerne o último objetivo, *interiorizar princípios de respeito e responsabilidade*, delinearam-se as seguintes estratégias: implementação de trabalho em grande e pequeno grupo, heteroavaliação do trabalho dos colegas e implementação de trabalhos de casa semanais de forma a promover a autogestão do tempo.

### **2.2.3. Atividades implementadas**

Ao longo da intervenção pedagógica, foram implementadas uma variedade de atividades que desempenharam um papel significativo na concretização dos objetivos gerais propostos. Essas atividades exemplificam a abordagem multidimensional adotada nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Na componente de Matemática foram, por exemplo, realizadas fichas de trabalho e desenvolvidas estratégias visando aprimorar o cálculo mental dos alunos através da implementação da rotina "Pensa Rápido", na qual os alunos recebiam tiras de papel contendo operações matemáticas para serem resolvidas

num tempo limitado. Em Ciências Naturais realizaram-se atividades experimentais com os alunos, que até então nunca tinham experienciado, realizando-se protocolos de atividades experimentais, o que acabou por se tornar numa desafiante a nível pedagógico. Criaram-se também recursos tais como o *PowerPoint* que serviu de base à leção da Unidade Temática (UT) “Sistema Cardiovascular” que, juntamente com o constante questionamento ativo, permitiram aos alunos estar no centro do seu processo de aprendizagem.

Durante a prática, em ambas as disciplinas, primou-se a utilização de diversas plataformas digitais como a Escola Virtual, Aula Digital, *Youtube*, ou *Kahoot* de forma a tentar que o ensino se tornasse sempre o mais dinâmico possível.

#### **2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens**

Terminada a intervenção, torna-se imperativo analisar e avaliar em que medida esta contribuiu para as aprendizagens dos alunos,

Para avaliar objetivamente a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo e após a intervenção recorreu-se a grelhas de registo que continham os indicadores de avaliação definidos para cada atividade, assim como à análise das suas produções. Considerando o supra-exposto, durante todo o estágio adotou-se primordialmente a avaliação contínua de carácter formativo, com a análise de produções, *feedback*, e participação dos alunos, complementada pela avaliação sumativa realizada através da realização de uma ficha de avaliação em cada disciplina, no final das unidades temáticas lecionadas, e de uma questão-aula na área de Matemática.

Para uma avaliação mais objetiva, definiu-se para cada objetivo geral um número de indicadores de avaliação que permitisse averiguar tanto o que se pretendia que os alunos conseguissem fazer em cada um, como apurar se cada objetivo foi efetivamente alcançado ou não (Anexo G). No final da intervenção elaboraram-se gráficos que permitissem aferir o alcance de cada indicador e, conseqüentemente, de cada objetivo (Anexo H). No que concerne o primeiro objetivo geral – *desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios* –, foi atingido, em certa medida, pois os alunos, através dos momentos implementados, realizaram tarefas autonomamente, partilhando-as posteriormente com o resto da turma. Ou seja, existia um primeiro

momento de realização da tarefa em que os alunos tinham oportunidade de desenvolver o seu pensamento matemático recorrendo a estratégias utilizadas anteriormente e uma segunda fase em que comunicavam à turma o raciocínio que tiveram para a realização da tarefa. No entanto, os alunos ainda não são dotados de um leque de estratégias que lhes permita exteriorizar os seus raciocínios perceptivelmente, de forma que o discurso corresponda ao pensamento, pelo que neste parâmetro o objetivo continua a necessitar de trabalho.

Em relação ao segundo objetivo geral – *desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas* – foi aquele cujos resultados menos se evidenciaram, devido a só ter sido possível lecionar uma UT e, conseqüentemente, não se conseguir realizar mais atividades práticas do que as realizadas. Apesar do exposto é possível analisar o contributo que as atividades realizadas tiveram nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, pode-se fazer um balanço bastante positivo, uma vez que durante toda a aula os alunos demonstraram-se empenhados em participar e expressaram o seu desejo em fazer mais atividades do género. Ainda que o desenvolvimento de capacidades inerentes aos processos científicos requeira um trabalho contínuo e sistemático, é possível afirmar que os alunos as desenvolveram, pois o preenchimento dos protocolos assim o exigia, à semelhança do questionamento que foi feito durante a realização das atividades práticas. Por fim, considera-se que o último objetivo – *interiorizar princípios de respeito e responsabilidade* – é aquele que pode ser avaliado em duas perspetivas, uma mais direcionada para as áreas curriculares lecionadas e outra mais abrangente. Deste modo, no que refere às áreas de Ciências Naturais e Matemática verificou-se um maior empenho da maioria dos alunos, tanto nas tarefas propostas em aula, como naquelas para trabalho de casa. Além disso, nas aulas de ambas as disciplinas vivenciou-se um clima de respeito e empatia tanto entre os pares como entre aluno-professor, o que não acontecia antes, principalmente nas aulas de Ciências Naturais. Contudo, considerando o *feedback* de outros professores e as múltiplas faltas disciplinares por eles realizadas faz com que o sucesso do objetivo em análise seja ambíguo. Nas áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática foi efetivamente atingido, mas não transversalmente. Em conversas informais com as PC, considera-se que este fenómeno possa resultar do facto de desde o primeiro momento se terem definido quais os limites aceitáveis em sala de aula.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA  
PRÁTICA OCORRIDA EM  
AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

A vasta experiência ao longo de décadas no domínio da formação docente em Portugal, juntamente com as investigações educacionais realizadas tanto a nível nacional quanto internacional, claramente demonstram a importância da existência de uma componente prática, ou seja, a prática de ensino supervisionada. A formação inicial de professores não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos científicos. Pelo contrário, é imperativo que a formação integre, de maneira inseparável, uma componente prática e reflexiva. É através da prática pedagógica que se cruzam os caminhos entre o saber disciplinar aprendido na instituição de formação e o saber prático que se adquire apenas através da experiência nos estágios (Alarcão et al., 1997, p. 8).

Depois de, no capítulo anterior, se fornecer uma descrição detalhada das práticas pedagógicas implementadas tanto no contexto do 1.º CEB como do 2.º CEB, proceder-se-á, neste capítulo, a uma análise comparativa e reflexiva sobre essas abordagens que tratará os seguintes pontos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Tendo em conta os diferentes contextos de aprendizagem onde tiveram lugar as práticas de ensino pedagógicas, delinearam-se dois planos de intervenção concebidos de forma a responder às necessidades dos dois grupos de alunos, tanto na turma de 1.º CEB, como na de 2.º CEB. Estes foram projetados de acordo com os princípios de referência traçados no *Perfil dos Alunos no Final da Escolaridade Obrigatória*, com vista a desenvolver nos alunos competências que os habilitem a enfrentar os desafios intricados deste século e a lidar com as incertezas decorrentes do progresso do conhecimento e da tecnologia, permitindo ainda o desenvolvimento de aptidões que conferem a capacidade de intervir na vida e história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e bem fundamentadas sobre questões de natureza social, ética e natural, e possuir a habilidade de participação cívica ativa, consciente e responsável (Martins, et al., 2017).

Perante o exposto, dadas as fragilidades identificadas no 1.º CEB, procurou-se que o grupo-turma desenvolvesse várias competências, destacando-se aquelas relacionadas com a área das linguagens e textos. Já no 2.º CEB, as fragilidades identificadas revelaram a urgência em desenvolver competências relacionadas com as áreas do relacionamento

interpessoal assim como o desenvolvimento pessoal e a autonomia. Com estas pretendia-se promover no aluno o sentido de responsabilidade e autonomia, de forma que fosse capaz de traçar objetivos para o seu percurso pessoal, assim como fomentar a expressão e a gestão de emoções, a formação de vínculos, a definição de metas e a capacidade de atender a demandas pessoais e sociais, desenvolvendo o sentido de respeito pelo próximo, sendo capaz de partilhar a sua opinião e respeitar a de outrem (Martins, et al., 2017).

A promoção das competências supramencionadas foi grandemente influenciada pela direção orientadora de princípios pedagógicos que as encorajaram de maneira essencial. Em ambas as práticas as atividades desenvolvidas pretenderam partir dos conhecimentos dos alunos, assim como promover o seu envolvimento no seu processo de aprendizagem. No entanto, este papel ativo e central do aluno destacou-se na prática de 1.º CEB, que foi alicerçada por uma pedagogia ativa, inspirada no Movimento Escola Moderna (MEM), que privilegia a evolução ético-social e o aprimoramento democrático dos alunos, envolvendo-os na gestão do seu processo de aprendizagem. Com a continuação da estratégia TTA, implementada *a priori* à prática pedagógica, foi possível verificar a importância da colocação do aluno como agente ativo do seu processo de aprendizagem. Pelo supra-exposto, subentende-se que a mesma estratégia vai ao encontro dos pressupostos governativos elencados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que aponta que, no centro da dinâmica educacional da escola, se encontram o currículo e o processo de aprendizagem dos alunos. Seguindo essa perspetiva, o decreto-lei citado assume como diretriz primordial a necessidade de que cada instituição escolar reconheça o valor intrínseco presente na diversidade dos seus alunos, o que implica adotar estratégias para lidar com essa diversidade, ajustando os métodos de ensino de acordo com as características individuais e as condições específicas de cada estudante, o que passa pela diferenciação pedagógica (prevista no Desenho Universal para a Aprendizagem). Esta diferenciação não esteve tão presente no 2.º CEB uma vez que os recursos construídos foram adaptados às necessidades da turma em geral, e não individualmente, estando apenas presente nos elementos de avaliação sumativa, tal como espelhado na prática das PC. Não obstante, tentou-se sempre que as estratégias aplicadas partissem dos interesses dos alunos, promovendo a sua participação e envolvendo-os no seu processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à organização e gestão do currículo, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, estas estiveram sujeitas às diretrizes anteriormente estabelecidas pelas instituições no que concerne aos tempos e aos conteúdos a lecionar. Sublinhe-se, no entanto, a abordagem interdisciplinar assim como a integração curricular presentes na planificação do 1.º CEB, ajustada de forma a corresponder aos interesses e necessidades dos alunos, uma vez que a sua participação na organização dos conteúdos era fulcral. Desta forma, ao contrário do que acontecia no 2.º CEB em que os alunos não tinham poder de decisão acerca da organização curricular, no 1.º CEB privilegiava-se o papel ativo e colaborativo dos alunos que planificavam a agenda semanal de acordo com os conteúdos propostos pelas docentes e, também, por eles mesmos. Contudo, importa ressaltar que existiu sempre flexibilidade em ambos os ciclos no que se refere às tarefas propostas pelo par de estágio.

No mundo educacional, além das estratégias e métodos de ensino existem outras dimensões primordiais para um ambiente de aprendizagem ideal e conseqüente sucesso escolar dos alunos. Entre estas está a relação pedagógica que se estabelece entre os diversos elementos da comunidade educativa, destacando-se a relação professor-aluno e aluno-aluno. No que se refere à relação professor-aluno, como caracteriza Camp (2011) na sua obra, “the relationship between a teacher and a student (...) is the foundation upon which learning rests” (p. 74). Desta forma, para que a aprendizagem seja efetiva os alunos têm que se sentir confortáveis no ambiente de aprendizagem. Afirma-se então que o sucesso escolar não está apenas dependente do que é ensinado, mas também na forma como é ensinado, pelo que uma relação baseada no respeito irá envolver e motivar os alunos levando a uma maior produtividade positiva e um melhor desempenho académico (Wentzel, 1997, citado por Camp, 2011). Seguindo esta ótica, foi prioridade do par de estágio estabelecer desde início uma relação saudável e alicerçada pelo respeito, confiança e empatia em ambos os ciclos, de forma a propiciar um ambiente motivador de aprendizagem, que envolva os alunos nas atividades propostas. Apesar de, após análise das PES relativamente a este tópico da relação pedagógica, se acreditar que se estabeleceu uma relação positiva e caracterizada pelos pressupostos acima descritos em ambos os ciclos, foi notória a diferença nas características desta relação e na facilidade em estabelecê-la do 1.º CEB para o 2.º CEB. Ao passo que no 1.º CEB a relação existente já

se encontrava fortemente estabelecida e espelhava um relacionamento saudável e promotor de aprendizagem, no 2.º CEB a relação pedagógica traduzia uma relação enfraquecida, desprovida de respeito e empatia, o que se refletia no clima de sala de aula observado em ambas as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Por conseguinte, na prática de 2.º CEB, de forma a combater a indisciplina, optou-se por se adotar a postura de professor organizador de sala de aula. Na sua obra, Estrela (2002) descreve estes professores da seguinte forma: “estabelecem bem as regras e dão directivas precisas, apresentam claramente as suas expectativas quanto aos comportamentos dos alunos, respondem a estes de forma consistente, intervêm mais prontamente para parar o desvio e utilizam mais frequentemente as regras em caso de indisciplina” (p. 81). Neste papel de organizador, salienta-se também a “importância da planificação e dos primeiros dias de aulas para a criação de um clima de ordem favorável à aprendizagem” (p. 81), o que foi seguido pelo par de estágio nos primeiros dias de intervenção com as dinâmicas realizadas. Relativamente à relação aluno-aluno, estas eram o espelho da relação professor-aluno. No 1.º CEB a relação era caracterizada por um clima de respeito, empatia e interajuda, enquanto no 2.º CEB a relação entre pares era conturbada, não existindo respeito pelo próximo nem espírito cooperativo.

Por fim, no âmbito dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, Roldão e Ferro (2015) evidenciam a importância da regulação e do *feedback* no processo avaliativo, pois a avaliação reguladora é “dimensão essencial da promoção eficaz de qualquer aprendizagem” (p. 577). Além de regulador das aprendizagens dos alunos, a avaliação serve também para regular a prática do docente na medida em que permite fornecer ao professor a informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Vaz, 2023). Neste sentido, em ambos os ciclos, privilegiaram-se dois sistemas de avaliação: avaliação diagnóstica utilizada durante o período de observação, e a avaliação formativa durante o período de intervenção. Durante a observação, a modalidade de avaliação diagnóstica foi essencial para identificar as fragilidades e potencialidades dos grupos-turma possibilitando, posteriormente, a implementação fundamentada de “estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar” (Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3481). O período interventivo deu lugar

à avaliação de cariz formativo definida pelo Decreto-Lei nº 17/2016 como modalidade de avaliação principal, uma vez que “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos” (p. 1125). A avaliação formativa aconteceu através do *feedback* recorrente fornecido aos alunos e pelos alunos, assim como da avaliação das suas produções e da sua participação nas diversas atividades desenvolvidas, fazendo parte de um processo contínuo e sistemático, intrínseco ao processo de ensino, no qual os alunos têm um papel ativo (Fernandes, 2021). Todos estes dados foram registados em grelhas de registo, analisados e posteriormente transpostos para gráficos, como se pode consultar no Anexo B. No 2.º CEB, além das modalidades de avaliação já supracitadas, realizou-se também a avaliação sumativa, requisitada pela instituição de ensino, através da aplicação de uma ficha de avaliação no final de cada Unidade Temática em ambas as disciplinas.

Por fim, acerca da avaliação e regulação dos comportamentos dos comportamentos sociais, estes aconteceram de forma bastante díspar, pelo que no 1.º CEB os alunos tinham um papel central no mesmo, regulando os seus comportamentos de forma maioritariamente autónoma através do Diário de Turma e Conselho de Turma, sendo rara a necessidade de intervir da docente. Pelo outro lado, no 2.º CEB esta gestão comportamental era realizada pelas PC, sendo quase sempre necessária a intervenção da DT.

Em tom de conclusão, o objetivo primordial comum às duas práticas foi cultivar nos alunos as competências essenciais para a convivência em sociedade, mediante abordagens pedagógicas que se guiassem pela importância da participação ativa dos alunos, a implementação de métodos de ensino e aprendizagem que diferenciassem pedagogicamente e uma abordagem avaliativa que valorizasse os processos e a importância do *feedback*, em contraste com uma mera ênfase no resultado final.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

## 4 . APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

No contexto das competências do século XXI, o paradigma educacional está a passar por uma transformação significativa. As habilidades tradicionais, como memorização e repetição, estão a ser substituídas por um novo paradigma que enfatiza competências como pensamento crítico, colaboração, comunicação, criatividade e habilidades socio emocionais (competências do século XXI).

As motivações para a escolha do presente objeto de estudo têm em consideração os critérios para a definição de objetos de estudo: critério da familiaridade, critério da afetividade e critério dos recursos (Sousa & Baptista, 2011). Ao longo de todo o meu percurso académico, sempre testemunhei a presença das supracitadas habilidades tradicionais como elementos de destaque nos métodos de ensino-aprendizagem. Desta forma, desde o início do meu trajeto enquanto futura docente, sempre tive o desejo de ver refletida na minha prática métodos de ensino que permitissem o desenvolvimento de competências do século XXI, o que deu ensejo ao objeto de estudo escolhido (critério da afetividade). Derivado de sempre ter visto o aluno num papel passivo no que se refere à sua aprendizagem, recetor de informação por parte do professor, assim que contactei com a MTP pela primeira vez, a mesma despertou de imediato a minha curiosidade. O interesse pela investigação subordinada ao tema da MTP manifestou-se no estágio do 1.º ano de mestrado, onde surgiu a oportunidade de acompanhar algumas fases do desenvolvimento de projetos de alunos do 1.º ano do 1.º CEB (critério da familiaridade). Atribuir ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem é, a meu ver, fundamental, dado que esta abordagem promove a participação ativa dos alunos, a colaboração entre pares, a reflexão crítica e a autonomia na construção do conhecimento, estimulando a aprendizagem significativa e duradoura. Uma vez que no contexto de estágio do 1.º CEB já existia o hábito de se realizarem trabalhos por projeto (critério dos recursos), e de naquele momento o currículo abordar os fluxos migratórios (Anexo I), surgiu a ideia de se realizar projetos que investigassem o tema dos fluxos migratórios de destaque em Portugal. Desta forma, os projetos além de irem ao encontro das necessidades da presente investigação, concorreram também para a satisfação das necessidades dos alunos delineadas no Plano de Intervenção (PI) que decorria ao mesmo tempo do estudo. No que se refere aos subtópicos, estes foram escolhidos com a PC tendo em consideração o contexto educacional e os conteúdos que se encontravam a ser abordados.

A MTP é descrita por Hallermann e Larmer (2011) como uma abordagem educacional estruturada que direciona os alunos a explorar conhecimentos relevantes e competências cruciais do século XXI, através de um processo de investigação estendido e influenciado pelo aluno. Esse processo é organizado em torno de questões complexas e autênticas, enquanto incorpora a criação de produtos e tarefas criteriosamente delineadas. Os mesmos autores referem que a MTP “is one of the best ways to be sure 21st century skills are explicitly taught, because well-designed projects require them” (p. 9). Nos documentos orientadores para o 4.º ano de escolaridade, *Aprendizagens Essenciais*, explicita-se esta necessidade de promover estratégias em sala de aula que envolvam “os alunos na escolha de temas a abordar em trabalho de projeto” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p. 11). Também o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* espelha a necessidade de os sistemas educativos contribuírem “para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Martins et al., 2017, p. 7). O estado da arte defende ainda que este tipo de metodologia está indubitavelmente vinculada a uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, dos interesses e escolhas pessoais, assim como da socialização dos alunos (Mateus, 2011).

Em consonância com o supracitado, definiu-se como problemática deste estudo, a fim de guiar o processo de pesquisa e as decisões a serem tomadas durante o período de intervenção: *De que forma um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios, por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade?* Tendo em vista que a problemática apresentada é passível de ser respondida mediante os dados recolhidos e analisados, é importante para o estado atual do conhecimento, e dá pistas para o tipo de investigação fazendo referência à amostra, é plausível afirmar que a mesma respeita os critérios para a avaliação de problemas de investigação (Coutinho, 2011).

Tendo em vista a problematização objeto de estudo, definiu-se como objetivo geral, ou seja, a principal intenção da presente investigação (Sousa & Baptista, 2011), *compreender como um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios, por parte de alunos do 4.º*

*ano de escolaridade*. De maneira a direcionar o processo de pesquisa e ajudar a definir os objetivos específicos do estudo em questão, formularam-se as seguintes questões orientadoras da investigação: (i) que conhecimentos os alunos demonstram antes e depois da MTP acerca dos fluxos migratórios?; (ii) qual o processo de trabalho pelo qual passam os alunos durante a MTP?; e (iii) quais são os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos?

Por fim, de forma a permitir o “acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26), que fazem parte do escopo deste estudo, delinearam-se os objetivos específicos da investigação:

- (i) caracterizar os conhecimentos dos alunos antes e depois da MTP;
- (ii) analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP;
- (iii) identificar os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para o conhecimento dos alunos.

## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' | | ' |

A revisão de literatura que se apresenta no presente capítulo visa explicitar os conceitos fundamentais relativos ao tema da atual investigação, assim como sistematizar dados relativos à problemática e respetivas formas de resolução. Em conformidade, o quadro teórico que se segue estará dividido nos seguintes subcapítulos: i) A MTP: origens e conceitos; ii) Fases da MTP; iii) Potencialidades da MTP: promoção de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências; iv) A MTP no 1.º CEB: currículo e papel do professor; e v) A interdisciplinaridade na MTP.

### **5.1. A MTP: Origens e Conceitos**

Os trabalhos baseados na MTP são atualmente objeto de reconhecimento devido à sua eficácia tanto na formação quanto na obtenção dos resultados almejados, sendo valorizados numa variedade de contextos, abrangendo desde esferas da sociedade e do mundo empresarial, como a arquitetura, a engenharia, a sociologia ou a economia, até o cenário da educação escolar (Ferreira, 2009; Mateus, 2020). Na educação, a MTP tem as suas origens em teorias pedagógicas do fim do século XIX e início do século XX, período que corresponde a uma época de reavivamento de concepções pedagógicas nos Estados Unidos da América, denominado "Educação Progressiva", e na Europa, referido como "Escola Nova" (S. Silva, 2019). Estes movimentos propunham dar “sentido e articulação à aprendizagem, tornando-a mais significativa e eficaz” (Silva, 2005, p.7), em contraposição ao ensino tradicional e transmissivo. John Dewey, filósofo e educador diretamente associado ao movimento de Educação Progressista, desempenhou um papel fundamental na concepção da abordagem por projetos, defendendo que a educação deveria centrar-se no aluno como sujeito ativo da aprendizagem, renunciando ao modelo de ensino unidirecional e linear. Nesta perspetiva construtivista de Dewey, as crianças deveriam aprender fazendo, utilizando modos de participação ativa como a discussão, a defesa de ideias, a formulação de hipóteses e a partilha de opiniões, em vez de ler e ouvir passivamente (Tasci, 2015). Esta perspetiva promove a aprendizagem através da ação e da reflexão sobre a ação, devendo a criança ser educada “como um todo a nível físico, emocional e cognitivo (S. Silva, 2019, p. 14). Apesar de Dewey ser o grande difusor da metodologia na educação, Kilpatrick, o seu discípulo, desempenhou um papel essencial na sua popularização. Em "The Project Method", artigo de 1918, Kilpatrick propôs o

trabalho de projeto como um método pedagógico que colocava o aluno no centro do processo de aprendizagem. Nas suas reflexões, o autor definia o projeto pedagógico como uma intenção do aluno, determinada pelos seus interesses e necessidades sociais, cuja concretização resultava da ação do próprio aluno (Ferreira, 2009). As propostas de organização do ensino em torno de núcleos centrais de conteúdos que tornassem as aprendizagens significativas continuaram ao longo do século. Silva (2005) refere na sua obra que outros pedagogos como Décroly e, mais tarde, Freinet contribuíram também para destacar a importância das abordagens globalizantes, como são os projetos. Em Portugal, esta metodologia surgiu pela primeira vez com a pedagoga Irene Lisboa, em 1943 (Vasconcelos, 2011). Visando evitar a fragmentação do processo de aprendizagem, que costuma dividir atividades disciplinares desconectadas, em favor de abordagens mais integradas, significativas e motivadoras, todas estas propostas têm como denominador comum um amplo leque de oportunidades e experiências de aprendizagem que envolvem a integração interdisciplinar de diversos campos de conhecimento e modos de saber em torno de um tema central (Silva, 2005).

A MTP consiste assim, no dizer de Ferreira (2008, citado por Ferreira, 2009), “numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projectos pedagógicos” (p.144), com a capacidade de promover uma educação escolar mais significativa e prática para os alunos. Ferreira (2009) refere que os projetos começam com temas ou problemas relacionados aos alunos e/ou à sociedade, que servem como objetivos para os projetos em questão. Estes objetivos são depois investigados por meio de atividades planeadas antecipadamente, com o envolvimento dos alunos, e culminam na criação de produtos finais que refletem as soluções desejadas pelos alunos, efetivamente demonstrando as mudanças neles conseguidas. O mesmo autor ressalva ainda que os alunos têm um papel ativo durante os projetos por serem eles os principais responsáveis pelas decisões e caminhos a tomar em relação aos projetos, assim como a forma como o gerem e avaliam. Na mesma linha de pensamento, Lopes (2014) descreve que a MTP se caracteriza por partir de questões sobre a realidade, tratando-se de uma abordagem que se traduz em aprendizagens significativas, em virtude da sua dimensão interventiva, onde os alunos são participantes ativos.

Vasconcelos (2011), por sua vez, preconiza o trabalho de projeto como uma metodologia cooperada que envolve de forma significativa todos os seus participantes. Na mesma obra, a autora corrobora a ideia do papel ativo desempenhado pelo aluno quando descreve que, na referida pedagogia, a criança “não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p. 9).

A esfera democrática presente na MTP é citada por Lopes (2014) na sua obra, quando caracteriza que o trabalho de projeto contribui para uma escola mais democrática por permitir a todos a oportunidade de se envolverem com base nas suas próprias referências de conhecimentos e experiências, o que subjaz uma valorização do desenvolvimento de processos de pensamento através da aplicação de pedagogias ativas e construtivistas, complementadas por uma ênfase significativa na abordagem crítica. Lopes afirma que este cenário contribui para uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, que são incentivados a desenvolver e edificar seu próprio conhecimento.

Rangel e Gonçalves (2011) e Gonçalves (2011) delineiam, num dos seus artigos, as características fundamentais que conferem singularidade à MTP. Destarte, a metodologia é descrita pelo autor como uma abordagem para a resolução de questões que dimanam da realidade, percebidas como autênticas problemáticas pelos seus intervenientes, i.e., situações que impliquem a inexistência de soluções pré-estabelecidas, totais e unívocas. É imperativo que as questões que norteiam os projetos sejam pertinentes e relevantes para os envolvidos, mesmo que essa relevância se limite à ampliação da compreensão e do conhecimento. Para a pesquisa de respostas e soluções impõe-se o planeamento e a distribuição de tarefas, culminando na recolha de dados e informações de forma colaborativa. As informações obtidas, seja por meio de trabalho individual ou em pequenos grupos, devem ser posteriormente tratadas e organizadas para posterior partilha com o grande grupo. Por fim, os autores descrevem que todo o processo deve ser concluído com a elaboração de um "produto final" socializável, representando o enriquecimento em termos de conhecimentos adquiridos, compreensão e resolução dos problemas ou questões apresentadas inicialmente.

A ideia de que a MTP é alicerçada por características fundamentais que a definem é também sublinhada por Dewey (s.d.), citado por Vasconcelos (2011), que considera que

existem princípios fundamentais para a elaboração de projetos, sendo estes: i) Princípio da Intenção – toda a ação educativa deve ser compreendida e desejada pelos alunos, tendo um significado vital e um propósito, i.e., os projetos têm um propósito e uma intenção claros, muitas vezes definidos pelos próprios alunos com base nos seus interesses e necessidades; ii) Princípio da Situação-Problema – os projetos começam com uma situação problemática que requer análise, investigação e resolução, promovendo um pensamento completo. Essa situação problemática é frequentemente derivada da vida real; iii) Princípio da Ação – a aprendizagem ocorre por meio da ação, da experimentação e da participação ativa dos alunos, envolvendo razão, emoção e sensibilidade, promovendo transformações no perceber, sentir, agir e pensar; iv) Princípio da Real Experiência Anterior – as experiências passadas servem de base para a construção de novos conhecimentos; v) Princípio da Investigação Científica – a aprendizagem, tal como a ciência, é construída a partir da pesquisa e da investigação, promovendo a construção do conhecimento; vi) Princípio da Integração – os projetos frequentemente envolvem a integração de conhecimentos de diferentes áreas do currículo, sendo necessário criar relações e generalizações entre os conhecimentos interdisciplinares; vii) Princípio da Prova Final – é importante verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e modificação; e viii) Princípio da Eficácia Social – a educação deve promover comportamentos solidários e democráticos, contribuindo para os fins sociais da educação. Vasconcelos (2011) enfatiza que os princípios supracitados desempenham um papel fundamental de descritores do cerne da pedagogia de projeto. Estes abordam questões relacionadas ao significado e à intencionalidade, à utilização da experiência prévia, à integração curricular e à contribuição para os objetivos sociais da educação. Sintetizando, a autora refere a MTP como uma abordagem centrada na resolução de problemas, que é colaborativa e multidisciplinar, orientada para os fins sociais da aprendizagem, descrevendo-a ainda como uma “pedagogia de fronteira”, que faz o currículo “funcionar como um sistema” (p. 15).

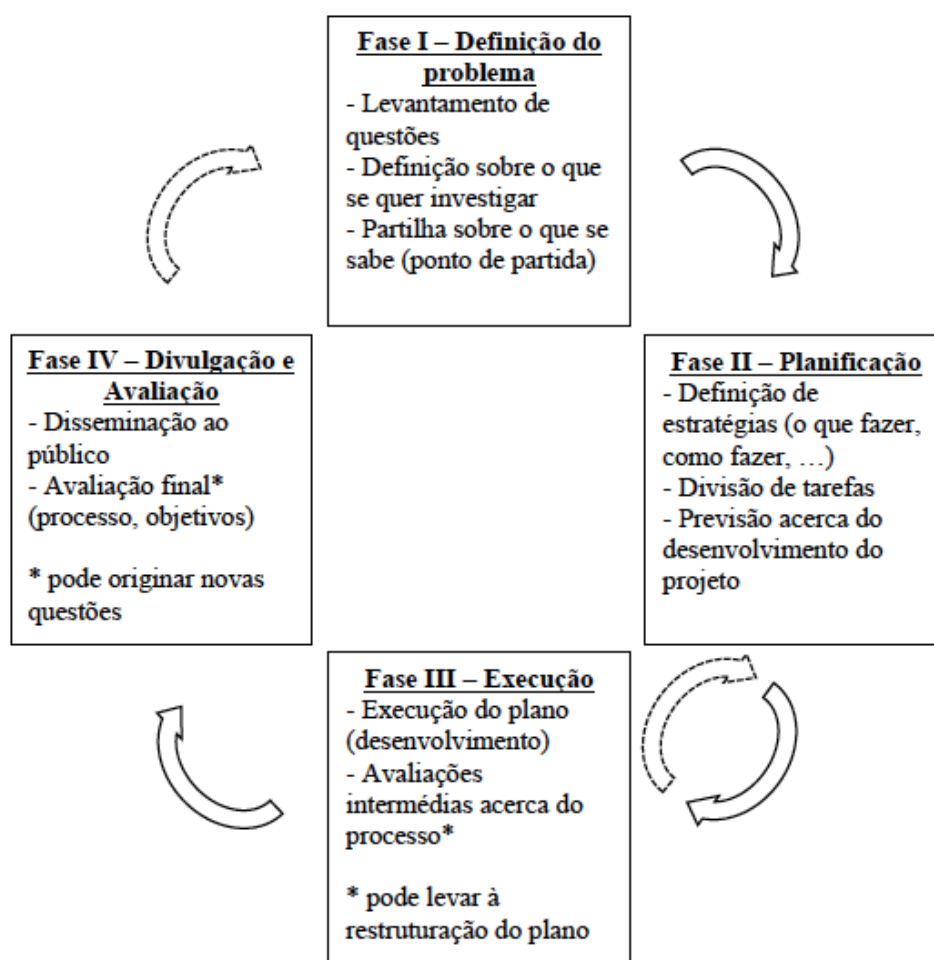
## **5.2. Fases da MTP**

O faseamento da MTP possibilita a organização dos seus objetivos, ações e requisitos.

Não obstante, estas fases não devem ser consideradas como estanques – pode existir reestruturação do plano (cf. Figura 1) – ou dogmaticamente hierarquizadas, mas sim interligarem-se entre si sob a existência de um fio condutor. A reestruturação mencionada pode ocorrer ao longo da terceira fase, devido à realização de avaliações intermédias que são extremamente importantes para os alunos “(...) no sentido de verificarem se estão a cumprir o plano, o que estão a aprender, se estão a caminhar no sentido de conseguirem os objectivos do projecto e quais as dificuldades que estão a ter” (Ferreira, 2008, citado por Ferreira, 2009, p. 145). Ressalve-se ainda que estas fases não terão o mesmo peso em termos qualitativos ou quantitativos em dois projetos diferentes (Many & Guimarães, 2006).

**Figura 1**

*Fases de um projeto*



*Nota.* Retirado de Tempera (2022, p.24).

São vários os autores que apresentam propostas de faseamento para a MTP, nomeadamente Many e Guimarães (2006) que propõem dez fases, Silva (2005) que sugere seis fases ou Vasconcelos et al. (2011) que sugerem quatro fases. Para este estudo considerámos as quatro fases definidas por Vasconcelos et al. (2011):

Fase I - Definição do problema – “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14), partilham-se conhecimentos prévios e criam-se teias com o que se sabe e o que se pretende saber;

Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho – (...) faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (p. 15), através da elaboração planos de projeto ou mapas conceituais ou teias onde se define o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer e como se vai organizar temporalmente;

Fase III - Execução – inicia-se o processo de pesquisa preparando aquilo que se deseja saber; organiza-se, seleciona-se e regista-se a informação obtida. Aprofunda-se a informação obtida, “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (p. 16);

Fase IV - Divulgação/Avaliação – divulga-se o trabalho realizado fazendo-se uma síntese da informação adquirida, de forma a torná-la apresentável a outrem. Esta é a fase da socialização dos novos conhecimentos, do saber, tornando-o útil aos outros, como por exemplo a sala ao lado. “Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p.17).

Na Tabela 1 são apresentadas as propostas de faseamento segundo os autores supramencionados, com as fases em numeração árabe.

**Tabela 1**

*Fases da metodologia de projeto segundo a perspetiva de alguns autores*

Many e Guimarães (2006)	Silva (2005)
1. Pré-Projecto;	1. Conceção – identificação do problema;
2. Identificação da temática;	2. Tomada de decisões – reflexão e previsão do desenvolvimento do projeto;
3. Escolha e identificação de temas;	3. Planeamento – definição de metas, distribuição de tarefas, calendarização;
4. Formação dos grupos de trabalho;	4. Ação – execução do projeto;
5. Planificação do trabalho;	
6. Recolha e tratamento de dados;	

7. Elaboração de um documento de síntese/preparação da apresentação dos projetos;	5. Avaliação – verificação dos resultados obtidos;
8. Divulgação e disseminação;	6. Comunicação – sistematização das aprendizagens e partilha dos resultados obtidos.
9. Globalização/avaliação final;	
10. Finalização	

*Nota.* Realizado pela autora.

Em análise à Tabela 1 constata-se que, apesar das diferentes propostas de faseamento, todas apresentam o mesmo fio condutor tendo na parte inicial a identificação da problemática, partindo para o desenvolvimento dos projetos e finalizando com síntese dos conhecimentos adquiridos na divulgação ao grupo.

Relativamente às fases da MTP, Vasconcelos et al. (2011) preconizam ainda que estas não seguem uma sequência de desenvolvimento linear no tempo, mas que se cruzam e reelaboram de forma sistémica “numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17).

### **5.3. Potencialidades da MTP: promoção de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências**

O rápido avanço do conhecimento científico e tecnológico cria uma demanda crescente por competências específicas. A conexão entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre o passado e o futuro, destaca a necessidade de cultivar competências que permitam aos alunos lidar com as imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. Neste sentido, a escola enfrenta o desafio de desenvolver competências nos alunos que os capacitem a enfrentar os complexos desafios deste século, de forma a prosperar em um mundo em constante mudança, e de tornar as aprendizagens significativas para que estas façam sentido para os alunos envolvendo-os nas situações pedagógicas e propostas didáticas (Gomes, 2018; Martins et al. 2017).

Dentro do vasto leque de potencialidades da MTP, a promoção de aprendizagens significativas emerge como um dos seus pilares mais essenciais. A aprendizagem significativa, descrita na teoria de aprendizagem de David Ausubel, “é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se (...) com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como (...) *subsunçor* (...) existente na estrutura cognitiva

do indivíduo” (Moreira, 1995, p. 153). O “*subsunçor*” é então um conceito “âncora” já existente que servirá de ligação a novos conceitos aprendidos. Numa perspectiva semelhante, Roldão (1999) advoga que para que uma aprendizagem aconteça e seja significativa, i.e., faça sentido para quem a aprende, é necessário adequar as metodologias aos interesses e necessidades dos alunos. A base do processo de “adequação” passa por “colocarmo-nos na posição do outro – o aprendente –, compreender os mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma” (p. 53). De acordo com o suprarreferido, Sousa e Mesquita (2016) frisam que os projetos deverão partir dos interesses e sugestões dos alunos de forma a resultarem em aprendizagens significativas. Hernández e Ventura (1998, citados por Sousa e Mesquita, 2016) corroboram a ideia anterior acrescentando o tema dos projetos parte da realidade, surgindo da experiência anterior da criança, podendo também ter origem no currículo ou ser proposto pelo docente. Legrand (1990) corrobora a ideia da afetividade do aluno pelo objeto de estudo, enfatizando, no entanto, que isso não significa necessariamente que o projeto tenha origem no próprio aluno, podendo estar no professor a origem do projeto.

Outra das grandes potencialidades da MTP prende-se com o desenvolvimento de competências. Tendo em consideração os desafios do presente século, a MTP é um método de ensino e de aprendizagem que além de tornar o ensino útil para os alunos, resultando em aprendizagens portadoras de sentido, possibilita-lhes o desenvolvimento de competências úteis essenciais enquanto cidadãos de uma sociedade volátil, tais como a autonomia, a responsabilidade, a recolha e tratamento de informação, o saber trabalhar em grupo, colaboração, tomada de decisão negociada, atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade, possibilitando ainda um ensino interdisciplinar (Ferreira 2013; Vasconcelos 2011). Lopes (2014) ressalva, no entanto, que “o desenvolvimento de competências não põe de parte os saberes mas valoriza-os, pois sem eles não poderiam existir” (p. 14). Perrenoud (2002, citado por Lopes, 2014) define competência como a capacidade para agir perante uma diversidade de situações análogas, mobilizando de forma eficaz e criativa vários recursos cognitivos como conhecimentos, capacidades, estratégias, etc., em diversos contextos ou situações, e.g., tomada de decisões.

As várias potencialidades desta metodologia são exploradas por Perrenoud (2011) na sua obra: mobilizar saberes e construir competências; tornar as aprendizagens significativas; descobrir novos saberes através da sensibilização e motivação; descobrir novos saberes dentro e fora das fronteiras do projeto; identificar os conhecimentos adquiridos e promover a autoavaliação e a avaliação do projeto; desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva; aumentar a confiança de cada aluno fazendo sentir-se ator no seu processo de aprendizagem; desenvolver a autonomia e a capacidade de negociação; e formar para a realização e condução de projetos.

#### **5.4. A MTP no 1.º CEB: currículo e papel do professor**

A MTP é, como se pôde constatar no ponto anterior, uma metodologia rica no que diz respeito às suas potencialidades. Rangel e Gonçalves (2011) corroboram esta ideia defendendo que a MTP é completa pelas aprendizagens que proporciona, desde as de teor académico às sociais e culturais, sendo aquela que “permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo” (p. 26). Além deste sentido social e cultural, N. Silva (2019) afirma que a MTP permite também “fazer uma articulação entre os conteúdos programáticos das várias áreas do currículo” (p. 26).

No que se refere aos documentos orientadores para o 1.º CEB, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde está estabelecido o currículo do ensino básico, é referido que o currículo deve ser equacionado de forma que os alunos tenham aprendizagens significativas e adquiram competências complexas. No ponto anterior verificou-se que a MTP concorre para tais potencialidades, pelo que a mesma é sugerida no decreto-lei em questão: “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929). Já nas *Aprendizagens Essenciais* para o 1.º CEB, a MTP está presente de forma menos explícita, estando sugerida como estratégia na área de Estudo do Meio desde o 1.º ano de escolaridade, e na área de Português desde o 3.º ano de escolaridade (DGE, 2018). No *Perfil dos Alunos no Final da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), esta

metodologia também está implícita, uma vez a mesma permite desenvolver muitas das competências listadas no mesmo.

Em conformidade com o suprarreferido, a área do Estudo do Meio é a única que sugere a MTP como estratégia logo a partir do 1.º ano de escolaridade. No dizer de Roldão (1995, citada por N. Silva, 2019), a área de Estudo do Meio “tem potencialidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (p. 26). Na mesma obra, Roldão acrescenta que a dita área contribui para uma aprendizagem ativa, incentivando os alunos a serem construtores de seu próprio conhecimento, promove o desenvolvimento holístico do indivíduo em várias áreas e cultiva competências necessárias para uma cidadania consciente, potencialidades que são comuns à MTP, pelo se torna pertinente realizar projetos nesta área curricular.

No âmbito da MTP, espera-se que o professor encare o currículo como um guia flexível que permite a exploração de conhecimentos além dos conteúdos estabelecidos. Durante a realização de projetos é viável combinar diferentes áreas do programa de forma orgânica, considerando sempre que as situações sejam significativas para os alunos. Não obstante, é importante lembrar que o currículo é um documento de natureza genérica que, ocasionalmente, não consegue acompanhar o surgimento de novos desafios e questões que surgem do interesse dos alunos, o que poderá afetar a eficácia da metodologia (Hernández, 1998, citado por Lopes, 2014).

Além da forma como gere o currículo, o professor desempenha outros papéis fundamentais durante a MTP. É certo que a autonomia e a responsabilidade na tomada de decisão dos alunos são essenciais para que ocorra aprendizagem (Boutinet 1996, citado por Ferreira 2013), no entanto, deixar os alunos sem orientação durante as primeiras fases do projeto poderia traduzir-se num erro significativo comprometendo o valor pedagógico das aprendizagens, pois as ideias que surgissem poderiam ser irrealizáveis devido a restrições institucionais ou de recursos, ou por serem excessivamente ambiciosas para o tempo disponível (Pereira 2002, citada por Gomes, 2018).

Correia (2012) destaca o papel do professor como um coordenador e orientador de cada grupo uma vez que este deve prestar apoio rotativo aos diversos grupos,

auxiliando-os a superar as dificuldades que surgirem. A autora aponta ainda que o docente deve também intervir quando necessário, acompanhar as diversas fases dos projetos, mediar possíveis conflitos, ajudar na distribuição de tarefas, indicar e facultar fontes de informação assim como clarificar a informação não entendida pelos alunos.

Legrand (1990), por sua vez, acrescenta ao papel do docente a função de informador. Este deve, na perspectiva do autor, intervir quando solicitado ou por iniciativa própria, salientando que se trata de um papel delicado uma vez que “que exclui a intervenção dogmática não desejada ou a substituição da sua vontade pela do grupo” (p. 37). Na mesma linha de pensamento encontra-se Ferreira (2009) que indica que intervir numa metodologia que resulta das necessidades dos alunos “implica um papel do professor diferente do da transmissão de conhecimentos aos alunos” (p. 145). Na visão deste autor, o professor é visto como um elemento do grupo pelo que, além das funções já citadas, poderá ainda sugerir atividades e intervir no processo de avaliação do projeto, ajudando os demais elementos a adquirirem as competências necessárias na atual sociedade (cf. ponto 5.3.). Na adoção deste papel diferente do habitual, por parte do professor, onde passa de transmissor a facilitador e mediador (Oliveira & Moura, 2005, citados por Mateus (2020), a atitude colaborativa é predominante. Desta forma, o professor passa também do papel de especialista para o de aprendiz, não só no que se refere aos conteúdos, mas também relativamente aos processos, uma vez que dois projetos serão sempre diferentes (Hernández 1998, citado por Lopes 2014).

Através do papel de mediador das aprendizagens, o professor auxilia o aluno a construir o seu próprio conhecimento o que está em consonância com a perspectiva construtivista (Lopes, 2014).

Na obra de Silva (2005) são explorados os vários modelos curriculares em que a MTP pode ser adotada de acordo com abordagem tida pelo professor. São estes: o modelo diretivo em professor orienta todo o processo; o modelo centrado na criança, em que o projeto emerge dos interesses e propostas dos alunos, e o modelo ou construtivista, em o projeto surge da negociação permanente entre as propostas do professor e as dos alunos.

A autora ressalva, no entanto, que estes modelos não existem de forma pura na realidade, ajudando apenas a caracterizar as diferentes práticas. A Tabela 2 esquematiza as características dos três modelos citados.

**Tabela 2***Desenvolvimento de “projetos” em diferentes modelos curriculares*

	Modelo diretivo	Modelo centralizado na criança	Modelo construtivista
	Projeto temático	Projeto vivencial	Projeto negociado
Abordagem	Orientada pelo professor	Emergente	Problematizante
Iniciativa	Professor	Crianças	Crianças e professor
Início do processo	Apresentação do tema pelo professor que motiva os alunos	Os interesses das crianças observados pelo professor fornecem o fio condutor	Identificação conjunta do problema e recolha do que as crianças já sabem
Planeamento	Elaborado pelo professor	Definido progressivamente	Pensado pelo professor e elaborado com o grupo
Realização	Envolve todo o grupo nas tarefas previstas. O professor orienta	Envolve as crianças que forem estando interessadas. O professor orienta quando necessário	Cada pequeno grupo realiza as atividades previamente acordadas. O professor incentiva e disponibiliza recursos
Avaliação	Realizada pelo professor e centrada na participação e no interesse manifestado pelos alunos	Realizada pelo professor e centrada no desenvolvimento pessoal e social dos alunos	Realizada pelo professor e alunos e centrada no processo e resultados da aprendizagem
Comunicação	Apresentação dos produtos realizados	Apresentação informal ao longo do processo	Apresentação formal no grupo e/ou a outros grupos dos saberes adquiridos

*Nota.* Retirado de Silva (2005, p.9).

## 5.5. A interdisciplinaridade na MTP

Devido à possibilidade que oferece em articular as várias áreas do currículo (cf. ponto anterior), a MTP permite, além do desenvolvimento de todas as competências supracitadas, “aprender fazendo ao ligar a teoria à prática de forma integrada e ao praticar a interdisciplinaridade” (Mateus, 2011, p. 6). Vasconcelos et al. (2011), sustentam esta ideia ao afirmar que a MTP “aposta no [sic] interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes” (p. 20). Ao assumir a metodologia como uma “pedagogia de fronteira”, os autores referem que novos saberes e percursos poderão surgir nas discussões que acontecem fora das organizações estabelecidas (disciplinas), apesar de as suas prioridades serem respeitadas. Silva (2005), por sua vez, indica que esta

capacidade globalizante que a MTP detém ao possibilitar a articulação entre as várias áreas dos saberes é uma característica inerente ao conceito de projeto – a globalização. Não obstante, a autora ressalva que apesar de existir uma articulação entre as várias áreas, isto não impede que uma delas possa ser dominante, sendo as restantes convocadas a partir da mesma.

Por outro lado, Mateus (2011) vai mais além no que se refere ao conceito de interdisciplinaridade na MTP. Para esta autora, a metodologia está posicionada numa dimensão interdisciplinar da aprendizagem, uma vez que a interdisciplinaridade que a mesma proporciona vai além das áreas do saber. Na perspetiva da autora, o saber é integrado horizontalmente desenvolvendo uma interdisciplinaridade não só de conteúdos, mas também de objetivos cognitivos, centrípeta – devido aos projetos terem no seu centro os interesses e motivações dos alunos –, e ideológica.

Por fim, apesar da dimensão interdisciplinar da MTP permitir a articulação já enunciada, Rangel e Gonçalves (2011) advertem para a existência de objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são alcançáveis através da metodologia. Destarte, a mesma não poderá ser, na ótica dos autores, “uma metodologia única e exclusiva” (p. 26) na prática docente, devendo este, de forma a ir ao encontro da diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, recorrer a uma diversidade de abordagens e metodologias.

6. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresenta-se a metodologia adotada para a condução da investigação em análise, tendo em consideração a problemática e as questões orientadoras da mesma. Desta forma, exploraremos: (i) as opções metodológicas, onde fundamentamos o paradigma, a metodologia e o desenho do estudo; (ii) as técnicas e instrumentos de recolha de dados; (iii) a caracterização dos participantes do estudo; e, finalmente, (iv) os princípios éticos do processo de investigação.

### **6.1. Opções metodológicas**

Tendo em consideração o objetivo geral da presente investigação – *compreender como um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios, por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade* –, podemos afirmar que a mesma se encontra num paradigma interpretativo. De acordo com Coutinho (2011), uma das finalidades do paradigma interpretativo passa por “compreender” e “interpretar”. Latorre et al. (1996, citado por Coutinho, 2011) e Mertens (1998, citado por Coutinho, 2011) referem que a abordagem interpretativa visa interpretar as situações do ponto de vista dos sujeitos, tentando compreender o significado que as mesmas têm para eles. Cohen et al. (2018) preconizam a mesma ideia na sua obra, pois afirmam que o paradigma interpretativo se caracteriza por uma preocupação com o indivíduo, sendo compreender o mundo subjetivo da experiência humana condição *sine qua non*. O mesmo aponta ainda que “para manter a integridade dos fenómenos que estão a ser investigados, são feitos esforços para entrar na pessoa e compreender a partir dela” (p. 22). Desta forma, no presente estudo interpretar-se-ão as experiências dos alunos ao longo dos projetos, as suas produções e as suas interações sociais de modo a compreender as perceções dos alunos sobre os conceitos, as conexões que fazem entre diferentes ideias, assim como compreender a influência que a sua bagagem cultural e experiências pessoais têm nos seus trabalhos.

Tomando como referencial o paradigma interpretativo e considerando as características do estudo, optámos por uma metodologia de cariz qualitativo. Nesta metodologia os dados são recolhidos no meio natural em que ocorrem, com a participação ativa do investigador, sendo que a teoria se forma *a posteriori*, de forma indutiva, à medida que os dados empíricos são recolhidos (Coutinho, 2011). Sobre esta metodologia

de investigação, Sousa e Baptista (2011) acrescentam ainda que a mesma se caracteriza pelo interesse superior do processo de investigação relativamente aos resultados.

Em face do supra-exposto, e considerando as características da investigação, o desenho do estudo trata-se de um estudo de caso único observacional, uma vez que ocorre a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p. 64), sendo a observação participante a principal técnica de recolha de dados. Conforme Coutinho (2011), este método “envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”” (p. 293), sendo que na presente investigação o mesmo corresponde aos alunos do 4.º ano de escolaridade e às aprendizagens que desenvolveram relativamente aos fluxos migratórios através do trabalho de projeto interdisciplinar. Sendo que, de acordo com o objetivo geral da presente investigação, se pretende compreender “como” é que o trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento das referidas aprendizagens, este é o método mais adequado, pois este permite perceber o “como” e o “porquê” dos acontecimentos (Yin, 2014), examinando em profundidade o caso para compreender o fenómeno (Coutinho, 2011).

## **6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Se o desenho do estudo constitui o caminho para a construção de conhecimento científico, as técnicas, por sua vez, são descritas como “meios auxiliares do método” (p. 22), uma vez que se encontram num grau inferior de generalidade em relação ao método, e que dentro de um método podem existir várias técnicas (Coutinho, 2011). Sousa e Baptista (2011) estabelecem que é através das técnicas que se recolhem os dados empíricos.

Após se definir a presente investigação como um estudo de caso, procurou-se recorrer a técnicas de recolha de dados que servissem os objetivos definidos fornecendo dados qualitativos e significativos para o estudo. No que se refere à recolha de dados, Yin (2014) indica que num estudo de caso se pode recorrer a diversas técnicas tais como a observação participante, entrevistas, análise documental, entre muitas outras, ressaltando que nenhuma das técnicas apresenta vantagens em relação às outras. O mesmo autor

refere que as fontes são “altamente complementares” (p. 105), e que “a good case study will therefore want to rely on as many sources as possible” (p. 105).

Desta forma, recorreu-se, conseqüentemente, à entrevista em grupo focal, à análise de conteúdo aos documentos produzidos, à observação participante e a conversas informais. No que tange aos instrumentos de suporte às referidas técnicas, para as entrevistas em grupo focal usou-se um guião de entrevista, para a observação participante recorreu-se a notas de campo (Anexo J) e a grelhas de avaliação das fases dos projetos (Anexo K), para a análise de conteúdo recorreu-se às produções dos alunos e para as conversas informais recorreu-se também a notas de campo.

Tratando-se de um estudo de caso único observacional, a observação participante revelou-se uma das principais técnicas de recolha de dados. Este tipo de técnica possibilita a perceção da realidade do ponto de vista de alguém que está "dentro" de um caso e não fora dele (Yin, 2014). A observação materializou-se em notas de campo descritivas (Anexo J) que são, na verdade, descrições “do ambiente, (...) do carácter dos participantes, daquilo que dizem e de como actuem” (p. 291).

A entrevista, por sua vez, serve “para obter informação que não foi possível obter pela observação ou para verificar (triangulação) observações” (Coutinho, 2011, p. 291). Amado (2014) descreve esta técnica como uma das mais poderosas para se entender o ser humano e, também, para a recolha de informação, dado que se trata de “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p. 207). A entrevista realizada foi uma entrevista em *grupo focal*, também denominada de *focus group*. Sobre esta estratégia de investigação, Amado (2014) refere que se distingue das demais pelo fato de que a interação gerada dentro do grupo ser o principal meio e fonte de produção de dados. A entrevista em grupo focal foi útil para analisar o processo de trabalho dos alunos, perceber as dificuldades sentidas enquanto grupo de trabalho, entender as dinâmicas do grupo, assim como entender a importância do trabalho de projeto interdisciplinar como promotor de aprendizagens por parte dos alunos. O *focus group* baseou-se num guião orientador pré-definido (Anexo L), e para a sua realização selecionou-se uma amostra de sete participantes. Tentou-se que a amostra fosse o mais representativa possível e, para isso, escolheu-se um elemento de cada grupo de trabalho, de forma a criar uma amostra heterogénea, representativa da população em estudo. Além destes aspetos, o grupo foi

escolhido também tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo e a habilidade linguística das crianças, pois é fulcral que as mesmas consigam participar comunicando as suas ideias e compreendendo o que lhes é questionado (Silva & Fortunato, 2021). O local onde se realizou também foi contemplado, tratando-se de uma sala confortável e já conhecida pelos alunos, mas não familiar o suficiente que suscitasse distrações (Silva & Fortunato, 2021). No início da entrevista informou-se os alunos de que se tratava de uma conversa informal entre todos, não existindo respostas certas ou erradas, podendo existir opiniões contrárias (Silva & Fortunato, 2021).

Por fim, a análise de conteúdo aos documentos produzidos pelos alunos foi outra das técnicas utilizadas. Nas palavras de Tuckman, 2002, citado por Tempera, 2022, “os documentos constituem-se como uma fonte de informação sobre um acontecimento ou fenómeno produzido pelos participantes” (p. 63) e permitem “validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (Coutinho, 2011, p. 299). Assim sendo, analisaram-se os documentos produzidos pelos alunos, nomeadamente as suas produções (fichas extra, friso, tabela de ideias, apresentações dos projetos, etc.).

Tal como já citado neste capítulo, um bom estudo de caso deverá usar tantas fontes quanto possível (Yin, 2014). Esta ideia é corroborada por Adelman et al., 1980, citado por Cohen et al., 2018, que afirma que, dada a complexidade dos fenómenos numa investigação de estudo de caso, a triangulação metodológica pode ser bastante útil para o investigador. Ao triangular os dados, os dados do estudo de caso terão sido corroborados por mais do que uma única fonte de evidência, reforçando a sua validade (Yin, 2014). A título de exemplo, observe-se, na Figura 2, como a triangulação das diferentes técnicas concorre para a validação dos resultados.

**Figura 2**

*Convergência dos dados na triangulação metodológica*



*Nota.* Adaptado de Yin (2022, p. 121).

A Tabela 3 sintetiza de que forma as técnicas de recolha de dados e os instrumentos concorreram para dar resposta a cada objetivo específico da investigação.

**Tabela 3**

*Objetivos específicos e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Objetivos específicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos
Caracterizar os conhecimentos dos alunos antes e depois da MTP.	Observação participante; Análise de conteúdo aos documentos produzidos.	Notas de campo; Produções dos alunos.
Analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP.	Observação participante; Conversas informais; Focus Group.	Notas de campo; Grelhas de avaliação; Guião do focus group.
Identificar os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para o conhecimento dos alunos.	Observação participante ; Análise de conteúdo aos documentos produzidos;	Notas de campo; Produções dos alunos;

*Nota.* Realizado pela autora.

### **6.3. Análise dos dados**

Para proceder à análise dos dados recolhidos, a técnica privilegiada foi a análise de conteúdo. Sendo assim, este processo traduziu-se na análise às notas de campo, à transcrição da entrevista em *focus group* (Anexo M), às grelhas de avaliação construídas para analisar o processo de trabalho dos alunos, e às produções. Ao triangular a análise do conteúdo das notas de campo decorrentes das conversas informais e das observações feitas no início do estudo, procurou-se nas mesmas evidências do conhecimento atual dos alunos à luz do tema em estudo. Já ao triangular a análise de conteúdo das produções e da entrevista, procurou-se comparar a aquisição de conhecimento no fim dos projetos, com aquele que as notas de campo e as observações mostraram no início do estudo.

### **6.4. Caracterização dos participantes do estudo**

O presente estudo desenvolveu-se num dos contextos de estágio pedagógico da PES II, nomeadamente o do 1.º CEB. Desta forma, a população do presente estudo foi composta por vinte e cinco alunos do 4.º ano de escolaridade, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

Relativamente às aprendizagens e competências da turma, a mesma caracteriza-se por ser muito motivada e empenhada para a aprendizagem, com alunos interessados, curiosos, autónomos e empenhados. É de destacar o elevado sentido de cooperação que os alunos apresentam entre si, ajudando-se constantemente com o objetivo de todos alcançarem o maior sucesso possível. Tal como supracitado neste relatório (cf. ponto 1.1.2.) uma das participantes beneficiava de medidas seletivas, no entanto, em conjunto com a PC decidiu-se que as mesmas não afetariam o nível de envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, os resultados do estudo

Por fim, importa referir que esta se trata de uma turma com elevados níveis cooperativos, uma vez que está habituada a trabalhar em pequenos grupos desde o 1.º ano de escolaridade. No que se refere à apresentação de trabalhos, o grupo-turma também está acostumada às mesmas, visto que os próprios alunos fazem, por vezes, apresentações de forma autónoma para apresentar à turma, por iniciativa própria. No que diz respeito à MTP, a turma também está familiarizada com a mesma, participando em vários projetos ao longo do ano, desde em pequenos grupos até ao ano de escolaridade todo.

## **6.5. Princípios éticos do processo de investigação**

A presente investigação foi alicerçada por princípios éticos devidamente pré-estabelecidos, tendo como referencial a *Carta Ética* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2020). Seguindo os princípios e linhas orientadoras do documento citado, a primeira preocupação ética e passo fundamental para o decorrer da investigação, e da prática em si, passou pela relação que se estabeleceu com os participantes da mesma, sempre baseada pelo respeito e dignidade de cada indivíduo.

Apesar de devidamente informados sobre a realização da investigação a decorrer, sendo os participantes do estudo menores de idade, foi enviado aos encarregados de educação dos mesmos um consentimento informado (Anexo N) em que se garantia o anonimato e confidencialidade dos participantes, se informava em relação à natureza e objetivos do estudo, e ainda sobre a divulgação dos resultados do estudo, cujos resultados seriam utilizados para fins exclusivamente académicos.

7. APRESENTAÇÃO E  
DISCUSSÃO DOS  
RESULTADOS

| ' ' | | ' |

No presente capítulo será feita a apresentação e discussão dos resultados do estudo, de forma a “informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho” (Coutinho, 2011, p. 220), sendo estas: (i) *que conhecimentos os alunos demonstram antes e depois da MTP acerca dos fluxos migratórios?*; (ii) *qual o processo de trabalho pelo qual passam os alunos durante a MTP?*; e (iii) *quais são os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos?*.

A situação desencadeadora que levou à escolha do tema dos projetos foi, como já referido na apresentação deste estudo, uma tarefa presente no guião exploratório da instituição de ensino. De forma a suscitar o interesse dos alunos pelo tema, começou-se por apresentar a tarefa do guião à turma. A mesma contemplava vários objetivos que tinham de ser alcançados através da resposta às questões presentes na tarefa (cf. Anexo I). Com vista a legitimar o tema dos fluxos migratórios, procurou provocar-se o questionamento e a discussão e, sugeriu-se que se fizesse um projeto sobre os tópicos (cf. Anexo J).

Após a discussão, tornou-se evidente o interesse pelo tópico, estando então reunidas as condições para iniciar os projetos “Fluxos Migratórios”.

A metodologia seguiu as quatro fases preconizadas por Vasconcelos et al. (2011): (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; e (iv) divulgação/avaliação.

Tendo em vista o objetivo *caracterizar os conhecimentos dos alunos antes e depois da MTP*, começámos por, na primeira fase, fazer o diagnóstico dos “conhecimentos prévios” dos alunos, criando-se “teias com o que se sabe e o que se pretende saber” (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). Para isto perguntámos aos alunos o que já sabiam sobre o tema, assim como o que desejavam saber sobre o mesmo. A discussão foi bastante ativa com vários alunos a colocarem questões e a darem o seu contributo para a discussão (cf. Anexo J). As ideias dos alunos foram registadas numa tabela de ideias, ao invés de uma teia, no quadro (cf. Anexo C). Existia uma dualidade de opiniões na turma acerca do que significava “migrar”, com alunos a afirmar que migrar implicava sair do país, e outros a assegurar que bastava sair do local de onde se nasceu para se estar a migrar, tal como se pode verificar no seguinte diálogo (cf. Anexo J):

**Investigadora:** Vocês sabem o que é migração?

**T:** É uma pessoa que vive num país e vai viver para outro. Nasceu num país e vai viver no outro.

**Investigadora:** Ok. Então vou-vos dar outro exemplo. Vocês sabem que eu sou de Loulé, certo? Sou do Algarve, mas vim para Lisboa. Será que isso é migração?

**Turma:** Não.

**AD:** Não, porque é o mesmo país.

**Investigadora:** Quem é que acha que não? (Certos alunos levantam o braço). Dizem que não, porque é o mesmo país. Ok. E quem é que diz que sim? (Outros alunos levantam o braço). Porquê?

**T:** Porque estás a viver noutra sítio, diferente do que tu nasceste.

A análise de conteúdo à discussão permitiu também verificar que os alunos tinham alguns conhecimentos sobre o assunto, tais como os motivos que levam alguém a migrar, mas que não sabiam, no entanto, a diferença entre os conceitos “emigrante” e “imigrante”, tal como demonstra o diálogo (cf. Anexo J):

**Investigadora:** O que é que sabemos mais sobre este assunto?

**G:** Sabemos que os migrantes não migram só para ir ver alguma coisa, migram para...

**Investigadora:** Por necessidade?

**ML:** Por trabalho!

**G:** Não migram só para conhecerem a cidade, ah... migram porque precisam.

**Investigadora:** Ou seja, existem motivos para migrar, é isso?

**Alguns alunos:** Sim.

(...)

**Investigadora:** Ou seja, existem momentos, existem acontecimentos que levam a que as pessoas migrem, não é? E além disso... Não ouviram já falar em “emigrantes” e “imigrantes”? Qual será a diferença?

(Silêncio).

**Investigadora:** É só a letra que difere?

**Turma:** Não!

**Investigadora:** Ah! Então há uma diferença.

(...)

**T:** Emigrantes são pessoas que saem do país, mas eu acho que imigrantes saem da cidade e não saem do país.

A análise de conteúdo permitiu também perceber que durante a partilha surgiram várias dúvidas relativamente ao tema, tais como “Um refugiado é um migrante?”; “Viajar é migrar?”; “Quanto tempo dura uma migração?” ou “Peregrinação é estar a migrar?”, entre outras (cf. Anexo C). Na Tabela 4 é possível observar as ideias dos alunos, realizada em forma de tabela, formada a partir dos contributos dos alunos durante a discussão.

**Tabela 4**

Tabela de ideias realizada com o contributo dos alunos

O que pensamos saber...	O que queremos saber...	Onde vamos pesquisar?	O que vamos fazer?
“Migrar é nascer num sítio e mudar para outro” – T. “Existem motivos para migrar” – G. “A guerra leva as pessoas a migrar” – Turma “Condições de vida levam pessoas a migrar” – MP. “Nasces em Lisboa, se mudares para Coimbra migraste” – LR. “As pessoas vêm para Portugal porque este tem mais segurança, tradição, e come-se bem” – AD. “As condições de vida são quando as pessoas conseguem comer, ter casa normalmente” – LR. “Emigrantes são pessoas que saem do país, imigrantes saem da cidade, mas não saem do país” – T.	“O que são refugiados?” – G. “Porque é que as pessoas migram?” – Turma “Se as pessoas não tinham liberdade durante a ditadura, tinham liberdade para migrar?” – LR. “Mudar de cidade é migração?” – MT. “Para onde é que as pessoas costumam migrar?” – Turma “Será que viajar é migrar?” – Turma “O que é uma peregrinação?” – T. “Quanto tempo dura uma migração?” – LR. “O que significa migração?” – Turma “Qual a diferença entre emigrantes e imigrantes?” – Turma	Livros Internet Documentários Entrevistas Dicionário Revistas Jornal	<i>PowerPoint</i> Folhetos Cartolinas Teatro Filme/vídeos Revista Livro Exposição

Nota. Realizado pela autora.

A primeira fase foi importante para o processo, pois contribuiu para verificar os conhecimentos dos alunos, assim como as suas conceções iniciais relativamente ao tema. A opção de realizar a teia em formato de tabela também se revelou ser uma boa opção por permitir registar os contributos dos alunos de uma forma mais organizada, visualmente fácil de entender, e permitindo registar um número maior de contributos.

Na segunda fase, de acordo com o objetivo *analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP*, deu-se continuidade aos projetos. Para isto, apresentaram-se os seis fluxos migratórios a trabalhar (“Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70”; “Crise económica de 2008”; “Guerra na Ucrânia”; “Retornados e Vaga Africana”; “Emigração para o Brasil no final do século XIX”; e “O muro de Berlim e os países de Leste e a entrada na UE”) tendo os alunos escolhido qual o subtópico que achariam mais interessante. Após a formação dos grupos foi feita a calendarização dos projetos (cf.

Anexo O), onde se definiu que na primeira semana de desenvolvimento do trabalho os planos de projeto (Anexo P) seriam feitos com o nosso auxílio.

Ficou também definido que os projetos seriam sempre feitos nos tempos de TTA (Anexo Q). Já em pequenos grupos, elaboraram-se os planos para cada subtópico. Com o preenchimento destes, tínhamos como intenção fazer “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto” (Vasconcelos et al., 2011, p. 15), definindo os caminhos do mesmo. Estes planos permitiram a ampliação da teia inicial, demonstrando o que os grupos sabiam sobre seu o subtópico, delineando-se o que queriam saber sobre o mesmo, qual a sua questão de partida, o que iam fazer e onde iam pesquisar. Além disso, os mesmos permitiram fazer a heteroavaliação do grupo em cada fase do projeto (Anexo P).

As questões a fazer foram realizadas tendo em conta o interesse das crianças, dando sempre tempo para que as mesmas respondessem. No entanto, quando as mesmas não sabiam o que sugerir, tentámos guiar o seu pensamento para que as mesmas chegassem a algumas questões. Caso, mesmo assim, os alunos não conseguissem, propúnhamos nós algumas sugestões, ficando ao critério dos alunos aceitá-las ou não, como se pode verificar no seguinte diálogo (cf. Anexo J):

**Investigadora:** O que é que sabemos sobre isto?

(...)

**RT:** Eu acho que emigração é de uma cidade para outra cidade.

**T:** Emigração? Imigração!

**T:** Pensamos que a emigração... há gente que pensa em emigração, era dali e há outra gente que pensa que emigração é outra coisa.

**Investigadora:** Então como é que nós vamos resolver isto?

(...)

**T:** Emigrar é alguém vir para o teu país, certo? Imigrar é tu ires para outro país e migrar é tu andares de uma cidade... imagina...

(...)

**Investigadora:** Então se calhar nós não sabemos qual é que é a diferença entre migração e emigração e imigração, pois não?

**RT:** Emigrar é ir de uma cidade para outra.

**AF:** Imagina, tu tens um amigo que mora em França e tu moras em Itália. E tu vais para o país dele.

**Investigadora:** Então viajas?

**AF:** Sim, viajas. É viajar. Sim, viajas e ficas lá o resto. Ficas lá.

**Investigadora:** Então não é viajar é mudares de país para ficares lá a viver.

**MU:** Imigrar, imigrar é tipo eu estou na Itália e eu vou ter com o meu amigo, só que só faço uma viagem, não vou para lá e fico lá para sempre. Eu vou e volto.

**Investigadora:** Ok, então se calhar nós podíamos pôr aqui que nós queremos saber a diferença entre estes três conceitos para tentarmos perceber bem o que é que é cada um, não?

**Todos:** Sim.

Ao refletir sobre a segunda fase, torna-se evidente a importância da mesma para a ramificação dos projetos. O planeamento e a ampliação da chuva de ideias inicial contribuiu para perceber quais os caminhos que os alunos queriam seguir para os seus projetos. A análise de conteúdo às notas de campo decorrentes destas observações (Anexo J) permitiu também perceber quais os conhecimentos que os alunos já tinham adquiridos relativamente aos processos de recolha e seleção de informação, pela forma como expuseram o seu pensamento. Além do mencionado, constata-se que o referido planeamento, além de importante para os alunos, serviu também para guiarmos as nossas estratégias de ensino, ou seja, percebermos que atividades é que poderíamos promover noutras áreas curriculares para contribuir para o projeto, nomeadamente para ajudar a responder a questões elencadas nos planos de projeto dos seis grupos, assim como questões que se encontravam na chuva de ideias inicial e que não foram utilizadas durante os planeamentos em grupo, ou até mesmo para ampliar o conhecimento dos alunos relativamente ao tema. Esta fase é de extrema importância, sendo referida por autores como Vasconcelos et al. (2011), Many e Guimarães (2006) ou Silva (2005).

Na terceira fase, a procura de respostas para as questões realizadas na fase anterior foi feita já em grupo, consoante os interesses individuais dos alunos. Decorrente da observação realizada, verificou-se que durante esta fase, os alunos trabalharam de forma mais autónoma, apenas solicitando o auxílio das professoras quando necessário. Tanto a PC como as estagiárias tentaram acompanhar todos os grupos, prestando mais apoio àqueles que se encontravam mais atrasados ou àqueles cuja pesquisa não respondia às questões delineadas no plano, redirecionando-os. Tendo ainda em vista o objetivo *analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP*, e uma vez que a avaliação deve estar presente não só na última fase, mas ao longo de todo o processo, realizou-se uma grelha de avaliação dos projetos (Anexo K) para se avaliar o “trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). Durante esta fase verificou-se que as tecnologias foram o recurso preferido, nomeadamente a pesquisa através de computadores e iPads, utilizando a internet como recurso. Além destes, alguns grupos optaram por realizar entrevistas tanto a alunos, como a professores da escola (Anexo C), para obterem respostas às suas questões.

De acordo com Ferreira (2008, citado por Ferreira, 2009), ao longo da terceira fase devem existir avaliações intermédias, pois estas são importantes para que os alunos percebam se estão a cumprir o plano, se estão a ir na direção certa, e para tentar perceber também quais as principais dificuldades que estão a sentir. Assim, ainda de acordo com o segundo objetivo, no final da primeira semana da fase 3 foi feita uma avaliação intermédia para, tal como refere o autor, entender como estavam a decorrer os trabalhos, assim como quais foram as principais dificuldades sentidas (cf. Anexo J). Esta conversa permitiu perceber que enquanto alguns grupos já se encontravam a terminar os projetos, outros levavam um ritmo mais lento por se distraírem ocasionalmente, e outros encontravam-se com muitas dificuldades pela falta de organização:

**Grupo “Guerra na Ucrânia”**

**Investigadora:** Vamos fazer um ponto de situação dos projetos. Ok? O grupo da Ucrânia, como é que tem estado a correr bem?

**MT:** Super bem!

**Investigadora:** Ok, vocês estão em que ponto de situação? Já têm a informação?

**MT:** Sim, já temos. Já estamos a metê-la no projeto.

**AD:** Já estamos a acabar o projeto, o PowerPoint.

**MT:** Nós já acabámos o PowerPoint, basicamente, só que nós fomos depois falar contigo e vimos que faltavam duas coisinhas e nós já estamos a pesquisar isso.

**Grupo “Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70”**

**Investigadora:** OK, boa. grupo do T., AF., RT., MU. Como é que acham que está a correr?

**T:** Mais ou menos.

**Investigadora:** Porquê? O que é que é o mais e o que é que é o menos? O que é que está a correr bem?

**AF:** Às vezes nós brincamos, às vezes nós trabalhamos.

**Investigadora:** Todos ou só alguns?

**T:** Mais ou menos, às vezes são uns às vezes são outros.

**Grupo “Retornados e a Vaga Africana”**

**Investigadora:** Aqui este grupo, como é que correu? Em que ponto situação é que estão?

**LR:** Eu acho que não está a correr nada bem, porque nós ainda não pesquisámos quase informação nenhuma. Ainda não começámos a fazer o *PowerPoint*, e também ainda não fizemos a entrevista.

**Investigadora:** Não têm quase informação nenhuma.

**LR:** Sim.

**Investigadora:** Como é que se têm organizado?

**LR:** Não temos.

**Investigadora:** Há alguém que não esteja a trabalhar, ou vocês não conseguem simplesmente trabalhar juntos?

**LR:** Não trabalhamos.

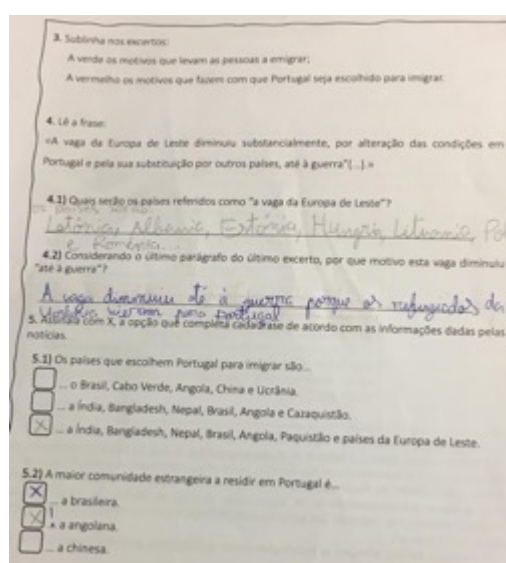
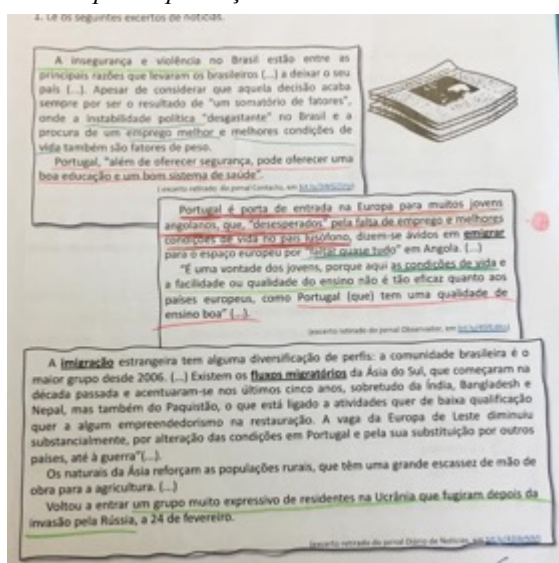
Outra das intencionalidades do presente estudo seria *identificar os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para o conhecimento dos alunos*. Ao assumirmos a MTP como pedagogia de fronteira, ultrapassando os limites da disciplina

de Estudo do Meio, e colocando em ação a capacidade globalizante (Silva, 2005) que a metodologia detém ao possibilitar a articulação entre as várias áreas dos saberes, foi possível obter vários contributos para os projetos:

- (i) através da área curricular de Português, nomeadamente com recurso à ficha extra de Português (Anexo R), foi possível desenvolver várias competências posteriormente mobilizadas pelos alunos nos projetos tais como a ampliação do seu vocabulário sobre o tema; o desenvolvimento de competências relativas à interpretação de textos, nomeadamente no que se refere aos motivos que levam alguém a emigrar, e os motivos de escolha de um país para imigrar (Figura 3); desenvolver a capacidade de selecionar informação importante para responder a questões (Figura 3); e, a procura de resposta a algumas questões comuns aos subtópicos tais como a diferença entre os conceitos de “migrar”, “emigrar” e “imigrar” (cf. Figura 4). Além dos contributos que teve para o projeto, a ficha mencionada contribuiu para o desenvolvimento de outras competências a nível do Português, nomeadamente a consolidação de conhecimentos sobre a classe de palavras e os processos de formação de palavras.

**Figura 3**

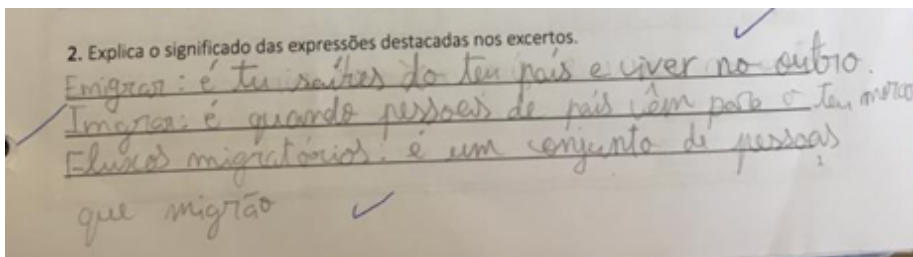
*Exemplo de produção de uma aluna*



Nota. Fotografias retiradas pela autora.

#### Figura 4

Exemplo de produção de uma aluna



Nota. Fotografia retirada pela autora.

Ainda no âmbito da disciplina de Português, realizou-se também uma aula dedicada a relembrar o género textual entrevista (Anexo Q), nomeadamente a sua estrutura e principais características, de forma que os alunos pudessem realizar entrevistas como fontes de informação para os projetos (Anexo C).

- (ii) através da ficha online (Anexo S), abordar questões apontadas na tabela de ideias inicial, mas que não estavam contempladas em nenhum dos projetos tal como “peregrinação é migrar?” (cf. Figura 5);

#### Figura 5

Exemplo de produções dos alunos



Nota. Figura retirada pela autora.

- (iii) através da disciplina de Matemática, a intencionalidade da ficha extra de matemática (Anexo T) foi transpor os conhecimentos adquiridos ao longo dos projetos para a análise de dados em tabelas, retirando conclusões sobre as mesmas (cf. Figura 6).

## Figura 6

Exemplo de produção de um aluno

1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de emigrantes de acordo com o nível de escolaridade, em 2014 e 2021.

Anos	Nível de escolaridade			
	Total	Básico	Secundário e pós-secundário	Superior
2014	100	53,5	17,1	29,4
2021	100	28,4	34,3	47,6

1.1 Completa a tabela com os dados em falta.

1.2. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino superior?

0 ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino superior foi 2021.

1.3. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino básico?

0 ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino básico foi 2014.

1.4. Estes números estão diretamente relacionados com a emigração, ou menor número de emigrantes?

De 2014 para 2021 houve mais pessoas de emigrantes.

1.5. Comparando os dois anos, que conclusões podes tirar em relação ao Ensino Superior?

Eu posso concluir que no ano 2021 houveram mais emigrantes no ensino superior porque as pessoas vivem por.

Nota. Fotografia retirada pela autora.

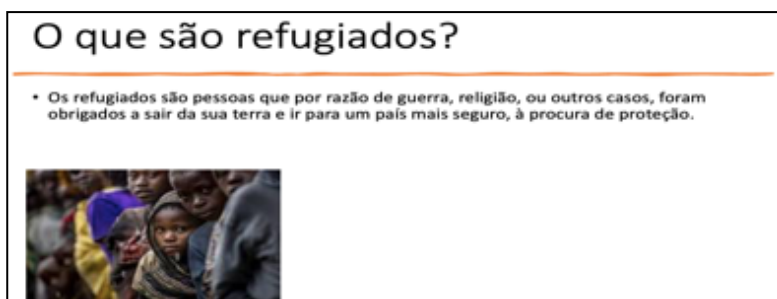
Esta fase contribuiu para perceber as dinâmicas sociais entre os grupos, nomeadamente a forma como se gerem. A maioria dos grupos tinha elementos que os redirecionava e focava quando necessário, sendo sempre estes elementos do sexo feminino. Também foi possível perceber quais os grupos mais autónomos, que conseguiam tomar decisões sem recorrer tão frequentemente ao auxílio das docentes, e aqueles que pediam constantemente opinião ou aprovação. As grelhas de registo efetuadas permitiram ainda avaliar o desempenho individual dentro de cada grupo (Anexo K).

Por fim, na última fase, tal como sugerem Vasconcelos et al. (2011), deu-se a socialização dos novos conhecimentos, do saber, tornando-o útil aos outros. Os grupos apresentaram os seus projetos à turma (Anexo C), convidando as restantes turmas do 4.º ano de escolaridade para assistir aos mesmos. As várias apresentações foram realizadas em diversos formatos tais como vídeos, *PowerPoints* e folhetos, contando algumas delas com *quizzes* sobre os subtópicos apresentados, o que lhes permitiu mobilizar competências adquiridas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e nas artes visuais para os projetos. Este aspeto leva a refletir sobre a interdisciplinaridade e a forma

como esta, apesar de ser uma intencionalidade da investigação, não foi apenas promovida pela mesma, surgindo naturalmente durante o processo. Através da análise de conteúdo às produções (apresentações) (Anexo C), triangulada com a análise de conteúdo às notas de campo (Anexo J), com a análise às grelhas de registo (Anexo K), verificou-se que os alunos foram capazes de responder às questões feitas nos seus planos de projeto, assim como responder a questões sobre o subtópico não apresentadas pelos mesmos, i.e., responder a questões sobre particularidades que os colegas de grupo apresentaram. Além disso, através dos *quizzes* presentes em algumas das apresentações, constatou-se que os alunos que assistiam às apresentações se encontravam atentos e interessados, dada a elevada participação nas respostas. Nas Figuras 6, e 7 são apresentadas partes das apresentações de dois grupos (subtópicos “Guerra na Ucrânia”, e “Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70”) que mostram respostas às questões da chuva de ideias inicial, e respostas às questões elencadas no planeamento do subtópico, respetivamente.

#### Figura 7

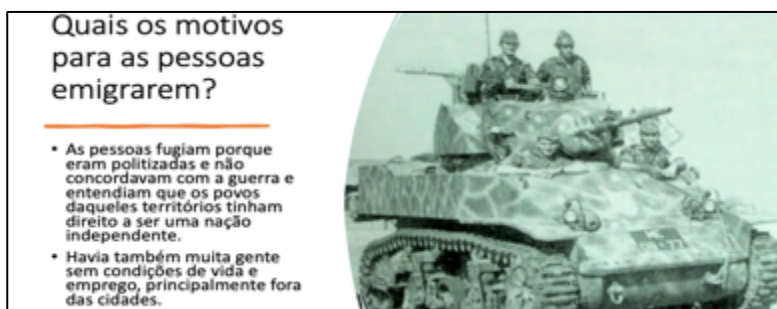
Parte da apresentação do grupo com o subtópico “Guerra na Ucrânia”



Nota. Figura retirada pela autora.

#### Figura 8

Parte de apresentação do grupo com o subtópico “Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70”

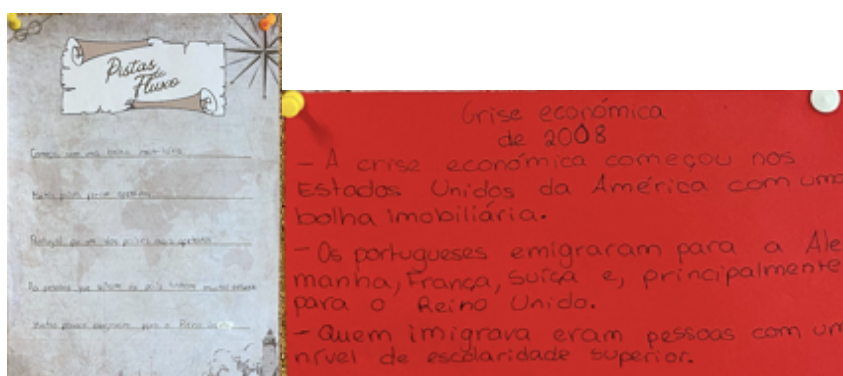


Nota. Figura retirada pela autora.

Após as apresentações realizou-se a atividade “Pistas” para averiguar os conhecimentos dos alunos relativamente aos subtópicos apresentados (Anexo Q). Todos os grupos conseguiram adivinhar qual o subtópico que lhes foi entregue, no entanto alguns necessitaram de auxílio para se recordar dos trajetos migratórios. Posteriormente, cada grupo fez uma pequena participação à turma sobre o subtópico que lhes calhou, preenchendo depois um pequeno cartão, com a mesma cor do trajeto migratório, com informação sobre o subtópico, podendo contar com a ajuda da turma para acrescentar informação sobre o mesmo (cf. Figura 8). Após apresentarem o subtópico à turma, os alunos transpuseram os trajetos migratórios que delinearam nos mini mapas para um mapa grande, que foi depois pendurado na parede da sala (cf. Figura 9).

**Figura 9**

*Pistas sobre o subtópico “Crise económica de 2008” e respetiva cartolina com informação*



*Nota. Fotografias retiradas pela autora.*

**Figura 10**

*Mapa “Fluxos Migratórios” com trajetos migratórios delineados e respetiva informação sobre os subtópicos na mesma cor*



*Nota. Fotografia retirada pela autora.*

No final foi feito um friso cronológico, para organizar todo o trabalho desenvolvido ao longo das quatro semanas de projeto. Para isto construiu-se um friso dividido por décadas, a iniciar na década de 1850, até à atual. Os subtópicos foram organizados no friso de acordo com a(s) década(s) em que decorreram. A construção deste friso, além do mencionado, teve também como intencionalidade aliar o estudo às necessidades identificadas no PI, nomeadamente, o desenvolvimento do pensamento abstrato através do conceito de tempo e de sequências temporais. Para isto foram feitas várias questões aos alunos tais como “O que é uma década?”, “Os fluxos migratórios estudados estão inseridos em que século?”, “Qual o fluxo migratório mais recente, e qual o mais antigo?”, entre outras. (cf. Anexo J, dia 15).

Relativamente à última fase, a da avaliação, realizou-se no final nos projetos uma entrevista em grupo focal (cf. Anexo L), tendo em vista o objetivo *analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP*. Através da análise à transcrição da entrevista, verificou-se que os alunos acreditam ter realizado produtos de qualidade, apesar de terem sentido algumas dificuldades ao longo do processo tais como distração de colegas, opiniões divergentes ou má gestão do tempo. Para ultrapassar estas dificuldades os alunos revelaram que por vezes tomavam uma postura mais assertiva, pediam ajuda aos colegas ou professores, ou iam a votações (cf. Anexo M).

**LR.** – Pedimos ajuda aos colegas, metermo-nos em ordem “bora, é para trabalhar, se não fizermos isso, projeto: nada”.

**Investigadora** – E quando não chegam a acordo em relação a algo, o que fazem?

**LR.** – Nós costumamos ir a votos e quando alguém fica em minoria e não concorda, nós tentamos arranjar uma solução, se não dizemos “nós fomos a votos, perdeste, agora vamos fazer isto porque é justo e porque fomos a votos e porque é assim que funciona”. Se mesmo assim não der, nós verificamos o que estamos a dizer para ver quem tem razão.

Relativamente a trabalhar por MTP, verificou-se que os alunos consideram a abordagem positiva porque permite aprender “coisas” novas tanto pelas suas pesquisas, como pelos projetos dos colegas, partindo da sua iniciativa aquilo que desejam aprender, sem que seja o docente a entregar essa informação (cf. Anexo M), o que vai ao encontro das ideias de Sousa e Mesquita (2016) que frisam que os projetos deverão partir dos interesses e sugestões dos alunos de forma a resultarem em aprendizagens significativas.

**Investigadora.** – Vocês acham que trabalhar em projeto é bom? É positivo?  
(...)

RF. – Fazer projetos é bom porque tu aprendes coisas novas, ou tu a fazer a apresentação, ou os teus colegas a fazer a apresentação.

MT. – (...) E eu acho que também é positivo porque tu não estás só a aprender de uma forma, no sentido de estar uma professora a dizer assim “a emigração aconteceu isto e assim”.

**Investigadora** – Ou seja, és tu que estás a pesquisar. Então tenho outra pergunta, vocês acham que é mais positivo serem vocês a pesquisarem a informação por vocês próprios, ou ser um professor a dar a informação?

(...)

MT. – Os dois porque se formos nós a pesquisarmos nós estamos a descobrir.

LR. – A ter a iniciativa.

Ainda no que se refere às vantagens do projeto, verificou-se que os alunos reconhecem que a mesma contribui para a aquisição de conhecimentos e espírito de iniciativa, tal como é mencionado no diálogo anterior, mas também para a aquisição de várias outras competências tais como a colaboração, a tomada de decisão negociada (tal como mostra o penúltimo diálogo), a autonomia, a recolha e tratamento de informação, o saber trabalhar em grupo e a colaboração, o que vai ao encontro do mencionado por Ferreira (2013) e Vasconcelos (2011), e ainda competências tecnológicas, tal como demonstram os excertos do diálogo abaixo, o que corrobora o observado durante a fase de divulgação:

MT. – Eu acho que é muito bom trabalhar por projeto porque é uma maneira mais de aprenderes coisas e também aprendes a mexer, porque fazer apresentações, tu não vais fazer uma apresentação numa parede. Tu tens sempre de usar uma cartolina ou um PowerPoint. Há várias aplicações para fazer apresentações. Houve outros grupos que fizeram no Canva. (...)

(...)

RF. – Eu acho que também é positivo nós trabalharmos em grupo, dividirmos tarefas, ajudarmos os outros quando não entendem.

(...)

MT. – (...) E em relação à informação acho que conseguimos distinguir melhor qual é a boa porque costumamos antes de entrar no site ver se é do Brasil, no Brasil há muita informação que não tem nada a ver com a de Portugal, e também costumamos ir a sites seguros. E pesquisávamos em vários sites antes de tirar a informação para ver se dizia a mesma coisa.

AN. – Eu acho que já tenho mais confiança quando vou para o quadro (apresentar), acho que também já estou a ser mais autónomo, e é só.

RF. – Eu acho que a nossa turma no início quando começámos a usar os computadores não sabíamos muito bem mexer neles, e nos PowerPoint, mas agora como já fazemos muitos projetos já sabemos mexer melhor.

Em relação às desvantagens, os alunos indicaram que trabalhar com colegas facilita a existência de distrações e torna mais complicado focar quem se distrai com facilidade. Os alunos mencionaram ainda que poderiam ter tido mais apoio das docentes, justificando que as mesmas estavam sempre com os grupos mais atrasados e que os mesmos deveriam ser mais autónomos (cf. Anexo L).

B. CONCLUSÕES  
| | ' ' | | ' ' |

Uma vez analisados e apresentados os resultados, importa, no presente capítulo tirar ilações sobre os mesmos, tendo em vista a problematização objeto de estudo e respetivo objetivo geral: *compreender como um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios, por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade*. Para tal, analisar-se-á cada um dos objetivos específicos.

Assim, na ótica do primeiro objetivo específico, *caracterizar os conhecimentos dos alunos antes e depois da MTP*, foi possível verificar que ocorreu uma evolução significativa no que diz respeito aos conhecimentos científicos dos alunos sobre o tema dos projetos – fluxos migratórios – após a aplicação da metodologia. No diagnóstico feito na fase da divulgação problema, apesar de já apresentarem algumas noções relativamente ao tema, como por exemplo a migração implicar deslocação, foi possível registar que grande parte dos alunos tinha conceções erradas relativamente aos conceitos de “migrar”, “emigrar” e “imigrar”, acreditando que a diferença estava relacionada com a mudança entre cidades, por exemplo. Estas incertezas contrastaram com a segurança demonstrada pelos alunos ao apresentarem os seus projetos. Nas suas apresentações os alunos mostraram saber responder às questões que colocaram inicialmente na tabela de ideias, de forma clara e precisa, o que é demonstrado pelas observações, tanto pelas notas de campo como pelas grelhas de avaliação (cf. Anexo J e Anexo K). Também na dinâmica “Pistas”, que pretendia averiguar o conhecimento dos alunos relativamente aos subtópicos apresentados pelos colegas, os alunos demonstraram deter conhecimentos científicos relativamente a temas com o qual não trabalharam diretamente. Estas observações vão ao encontro do descrito por Perrenoud (2011) que afirma que um dos contributos da MTP passa pela mobilização de saberes, pela descoberta de novos saberes através da sensibilização e motivação e pela descoberta de novos saberes dentro e fora das fronteiras do projeto.

Contemplando o segundo objetivo específico da investigação, *analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP*, pode-se afirmar que, as fases propostas por Vasconcelos et al. (2011), pelas quais se guiou a metodologia, foram fulcrais para a investigação. Estas permitiram identificar as conceções dos alunos acerca do tema, tal como suprarreferido, e também registar os seus interesses, nomeadamente o que

gostariam de aprender acerca do tema. O plano de projeto realizado na segunda fase permitiu voltar a colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, tal como sugere Roldão (1999), dando-lhe a oportunidade de sugerir o caminho pelo qual gostaria de aprender, i. e., quais as fontes de informação que seriam preferíveis para si, assim como ter a possibilidade de optar pela opção que mais gostaria para socializar o seu conhecimento, o que foi comprovado pelas observações (cf. Anexo J), pelas produções dos alunos (cf. Anexo C) e pela transcrição da entrevista em grupo focal (cf. Anexo M). Aqui o papel de orientadora e coordenadora da metodologia foi fundamental, ao realizar os planeamentos dos projetos grupo a grupo, uma vez que, apesar da autonomia e responsabilidade dos alunos serem subjacentes ao projeto, durante as primeiras fases poderia tornar-se um erro deixar os alunos sem orientação, o que poderia comprometer o valor pedagógico das aprendizagens (Boutinet 1996, citado por Ferreira 2013; Pereira 2002, citada por Gomes, 2018). Todo este percurso, delineado de acordo com os interesses dos alunos, favoreceu que as suas aprendizagens fossem de facto significativas, pois como afirmam Roldão (1999) e Sousa e Mesquita (2016), para que uma aprendizagem seja significativa ela tem de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, devendo partir das suas sugestões. O facto de se terem proposto atividades no âmbito de outras disciplinas durante a fase de execução, nomeadamente as Fichas Extra Online, de Português, e de Matemática, possibilitou que os alunos mobilizassem conhecimentos nelas aprendidas para os projetos e vice-versa. Além desta intencionalidade da investigação em promover a interdisciplinaridade, as apresentações realizadas pelos alunos realçaram o contributo que outras áreas não intencionais tiveram para o projeto como as TIC e as artes visuais, surgindo naturalmente durante o processo. A última fase, da divulgação/avaliação permitiu verificar os conhecimentos que existiam sobre o tema, assim como promover a autoavaliação e heteroavaliação dos alunos (cf. Anexo L).

Relativamente ao último objetivo específico, *identificar os contributos que o trabalho de projeto interdisciplinar tem para o conhecimento dos alunos*, além dos contributos para a aquisição de conhecimentos científicos já mencionados no presente capítulo, também se identificaram o desenvolvimento de outras competências, tais como a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências a nível da colaboração, das TIC, de seleção e recolha de informação, tomada de decisão negociada, atividade

metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Ferreira, 2013; Vasconcelos 2011). Importa referir, no entanto, que a evolução destas competências não foi muito evidente uma vez que os alunos já as detinham devido a experiências anteriores, mas acredita-se que o trabalho de projeto interdisciplinar tenha contribuído para o desenvolvimento das mesmas, tal como foi observado ao longo do processo (cf. Anexo J) e também mencionado pelos alunos na entrevista em grupo focal (cf. Anexo M). Além das referidas competências, a resposta às questões de cada subtópico foram dadas com o contributo de outras áreas curriculares, apesar de a do Estudo do Meio se ter destacado devido às suas características de eixo estruturador do currículo (Roldão 1995, citada por N. Silva, 2019).

Tendo em consideração as conclusões anteriores, considera-se que os dados recolhidos e analisados possibilitam responder à problemática do estudo – *De que forma um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios, por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade?* – pelo que se pode afirmar que a metodologia, nomeadamente o trabalho de projeto interdisciplinar é eficaz para a aquisição de conhecimentos relativos ao fluxos migratórios, assim como para outros conhecimentos e competências transversais já mencionadas.

Importa, por fim, mencionar alguns constrangimentos sentidos ao longo da investigação e que influenciaram o desenvolvimento da mesma. Começamos com o principal: o tempo (ou falta dele). Uma vez que a investigação foi realizada no 1.º CEB, o tempo que dispúnhamos para a realizar seria de cinco semanas. No entanto, uma vez a investigação não é a única atividade a decorrer durante este tempo, existindo concomitantemente um plano de intervenção decorrer, assim como atividades já pré-estabelecidas pela instituição, foi necessário regressar à instituição quase duas semanas após o término da intervenção, para finalizar a recolha de dados nomeadamente a realização atividade “Friso Cronológico” e a aplicação da entrevista em grupo focal. Este prolongamento fez com que não fosse possível realizar uma teia posterior com respostas à tabela de ideias inicial, tal como era a intenção. Este prolongamento também não permitiu implementar outras atividades que estavam intencionadas, tanto na área de Português, como na área de Música, o que, a nosso ver, fez com que o projeto não fosse

tão rico do ponto de vista interdisciplinar. No entanto, consideramos que o pouco que se fez contribuiu para os projetos.

Outro constrangimento sentido foi o de ter existido uma dualidade de papéis ao mesmo tempo: o de investigadora e o de professora. O problema é que, durante a MTP, o papel de professor estende-se a muitos outros, devendo, conforme aponta Correia (2012) ser coordenador e orientador de cada grupo, prestando-lhes apoio rotativo e auxiliando-os a superar as dificuldades que surgirem, intervindo quando necessário, acompanhando as diversas fases dos projetos, mediando possíveis conflitos, ajudando na distribuição de tarefas, indicando e facultando fontes de informação, assim como clarificando a informação não entendida pelos alunos. Durante a terceira fase dos projetos, sentimos que não foi possível completar este papel na sua plenitude, não sendo possível estar com todos os grupos ao mesmo tempo, possivelmente também pela inexperiência, uma vez que foi a primeira vez enquanto dinamizadora da MTP, e também como investigadora. Na entrevista em grupo focal (cf. Anexo L), foi possível verificar que os alunos também sentiram esta fragilidade.

Apesar dos constrangimentos enunciados, a experiência relatada foi bastante enriquecedora. Acredito que a mesma não correu de forma ideal por ter sido a minha primeira experiência enquanto dinamizadora da MTP, no entanto ressalvo que pretendo continuar a implementar a metodologia com os alunos porque reconheço a importância da MTP como potenciadora de aprendizagens e competências para os alunos.

Em suma, e dando resposta aos objetivos da investigação, os resultados indicam que a MTP tem diversas potencialidades, contribuindo para a aquisição de conhecimento, neste caso acerca dos fluxos migratórios, e para o desenvolvimento de competências a nível da colaboração, das TIC, de seleção e recolha de informação, tomada de decisão negociada, atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade, possibilitando ainda um ensino interdisciplinar como referem Ferreira (2013) e Vasconcelos (2011). No que diz respeito ao processo, verificou-se que as fases sugeridas por Vasconcelos (2011) foram determinantes para o sucesso da investigação, permitindo avaliar a evolução do conhecimento dos alunos, planear detalhadamente os projetos, avaliar o processo ao longo do mesmo, e após o mesmo, percebendo através desta última avaliação a visão dos alunos acerca da MTP.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

Deter um olhar crítico e uma postura reflexiva é basilar na realidade educacional. A reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira uma maior consciência e controlo sobre o que se faz. O distanciamento da prática abre portas a uma melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente (Júnior, 2010, p. 580).

Ainda que toda a prática seja reflexiva, após toda a intervenção torna-se imperativo refletir sobre a própria experiência vivida. Assim, na presente reflexão pretendo (i) relevar o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, assim como os (ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e (iii) identificar os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, e as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A prática educativa corresponde a um período onde o futuro docente tem o ensejo de vivenciar a realidade da escola, em todos os seus aspetos e dimensões, quebrando, através da intervenção, a dicotomia entre teoria e prática da formação, permitindo-se implementar os conhecimentos teóricos adquiridos, articulando-os com os conhecimentos práticos. É através destes conhecimentos que se adquirem competências tais como diagnosticar, orientar, regular, promover, adequar, planificar (Vaz, 2019).

No que se refere ao contributo da experiência desenvolvida na PES II, posso começar por apontar que ambas as realidades, de 1.º CEB e 2.º CEB, permitiram o conhecimento realista e profundo daquela que é a realidade educativa: diversa e complexa. A primeira prática, realizada num 6.º ano de escolaridade de uma escola TEIP, caracterizava-se por ser um contexto desfavorecido, em que as crianças tinham pouco ou nenhum acompanhamento familiar, e onde os recursos eram quase nulos. O ensino transmissivo não permitiu muita margem de manobra ou inovação, sendo a principal preocupação desenvolver princípios de respeito, uma vez que um dos principais desafios passava pelo comportamento desafiante dos alunos, onde o respeito para com os colegas e docentes era quase inexistente. A segunda prática, realizada num 4.º ano de escolaridade de uma instituição privada, caracterizava-se por ser um contexto socioeconomicamente

elevado, cuja participação dos familiares na vida escolar era ativa e recorrente, e que dispunha de todos os recursos possíveis. O ensino, baseado em princípios do MEM, possibilitou a experimentação de várias estratégias, tendo como preocupação o desenvolvimento socio-emocional dos alunos. Desta forma, foi possível com ambas as práticas experimentar as várias dimensões do papel do professor, sendo que na primeira a competência que mais se destacou foi a gestão de comportamentos, e na segunda a gestão do tempo. Além de compreender o papel do professor, também adquiri conhecimento sobre a execução da avaliação diagnóstica e formativa, reconhecendo a sua relevância para um acompanhamento personalizado das potencialidades e fragilidades dos alunos, e também sumativa, participando ativamente, pela primeira vez, na elaboração, implementação, correção e avaliação de fichas sumativas.

Em adição acredito que através da PES me foi também dada a possibilidade de aprender com excelentes profissionais dotados de uma vasta experiência, e cujas críticas, conselhos, e ensinamentos deixaram uma marca indelével no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Por fim, depois de todas as práticas realizadas ao longo destes cinco anos, acredito piamente que o aluno deverá, sempre, ser um agente participativo na sua aprendizagem, regendo-se esta pelos seus interesses e necessidades.

O processo de investigação em educação tem um papel fulcral, uma vez que contribui para a problematização e compreensão das situações educativas, assim como para a construção e sistematização do conhecimento educativo (Hamido & Azevedo, 2013). De acordo com esta linha de pensamento, pode-se afirmar que o processo de investigação realizado durante a PES possui diversos contributos para a prática profissional, uma vez que permite eleger estratégias e atividades de acordo com as características de um determinado contexto, num processo contínuo de construção e desconstrução do saber. Acrescente-se ainda aos contributos a capacidade que a investigação tem em melhorar os processos de ensino e aprendizagem uma vez que permite expandir o conhecimento relativo ao objeto de estudo através da revisão do estado de arte existente sobre o mesmo e posterior redação de um quadro teórico de referência, que sustenta as opções metodológicas a seguir. A investigação sobre a minha prática permitiu-me também analisar de perto os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, assistindo aos seus processos de pensamento e, posteriormente, ter acesso à sua perceção acerca de

todo o processo. Por fim, no que se refere a este tópico, e após ter percebido os contributos da MTP através da investigação realizada, acredito que é através da investigação constante que se percebe quais os melhores passos a tomar no caminho da educação.

Em última análise, relativamente aos aspetos significativos que a PES teve para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, começo por elencar aqueles que se referem aos desenvolvimento pessoal. Durante a prática realizada no 2.º CEB, uma das críticas que me foram feitas, nomeadamente na disciplina de Matemática, foi relativamente à minha segurança, e que esta poderia ser sentida pelos alunos. Confirma-se que a nível pessoal sou uma pessoa um pouco insegura, mas nunca pensei que isso se notasse no campo profissional, uma vez que na disciplina de Ciências Naturais dispunha de um à-vontade tremendo. No entanto, após reflexão sobre o assunto, apercebi-me do cerne do problema e tenho trabalhado em melhorar esse aspeto, o que tem contribuído significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, a nível da dimensão profissional, acredito que o principal aspeto significativo foi mesmo descobrir-me enquanto professora, perceber o tipo de profissional que quero ser, assim como as metodologias que me fazem sentido e cujas quais tenciono privilegiar durante a minha prática. É certo que sempre houve o sonho de seguir a profissão docente, contudo foi apenas através da PES que tive a oportunidade de conhecer a minha identidade profissional.

Findando a presente reflexão, no que diz respeito às dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, acredito que estas estejam relacionadas com o já mencionado, ou seja, a insegurança, que poderá ser colmatada através de uma melhor preparação das aulas e respetiva planificação. Creio que a gestão do tempo também poderá ser um aspeto digno de melhoras, no entanto também compreendo que o mesmo se relacione com a falta de experiência.

Acabo aqui a minha formação nesta instituição, levando dela muitas aprendizagens e ensinamentos, e com o objetivo de continuar sempre a aprender para tentar ensinar sempre melhor.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success* [Dissertação de doutoramento, Faculty of the University of Missouri-Kansas City]. MOspace Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/10355/11358>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed). Routledge Falmer.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 5(43), 12-36.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1\\_Avaliac%CC%A7a%CC%83o\\_Formativa.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf)
- Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
- Gomes, M. I. G., (2018). *Metodologia de trabalho de projeto como promotor de aprendizagens transdisciplinares* [Dissertação de mestrado, ESEI Maria Ulrich]. Repositório do Ispa. <http://hdl.handle.net/10400.12/6760>

- Hallermann, S., & Larmer, L. (2011). *Pbl in the elementary grades: step-by-step guidance tools and tips for standards-focused k-5 projects (1st ed.)*. Buck Institute for Education.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2014). Investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Revista Interações*, 9(27). <https://doi.org/10.25755/int.3400>
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.  
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt>
- Legrand, L. (1990). A pedagogia do projecto. In: Leite, E., Malpique M., Santos, M. R. *Trabalho de projecto*, 2(3). Porto: Afrontamento.
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/17856>
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Areal Editores.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mateus, A. C. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer - Revista de educação*, 3(2), 3-16.
- Moreira, M.A. (1995) *Monografia N°10*. Série Enfoques Teóricos. Instituto de Física da UFRGS

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 21–43.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M.C., Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 37-49). UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Silva, I. L. da. (2005). Projectos e aprendizagens. *Comunicação Apresentada Ao 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores Do 1º Ciclo, Porto, 24-25 Fevereiro 2005*.
- Silva, N. C. G. (2019). *A metodologia de trabalho de projeto na área de estudo do meio do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/27772>
- Silva, S. A. M. (2019). *O trabalho de projeto como estratégia de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/27773>
- Sousa, A. C. Q., & Mesquita, E. (2016). A Importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. In Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 237-245). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. PACTOR.
- SPCE (2020). Carta Ética. *Instrumento de regulação ético-deontológica*. <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

- Tascı, B. (2015). Project Based Learning from Elementary School to College, Tool: Architecture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 770-775.
- Tempera, T. (2022). *Contributos da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58367>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vaz, A. R. C. P. N. (2019). *Avaliação do desempenho docente: Sentidos e desafios na perspetiva de professores*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>
- Vaz, A. T. M. (2023). Avalio para multiplicar a vontade de querer aprender... In Alves, J. M., *Em Busca de Novos Horizontes para as Práticas de Avaliação Pedagógica - Narrativas de professores*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. [https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Publica%C3%A7%C3%A3o\\_Mem%C3%B3ria\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_VF.pdf](https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Publica%C3%A7%C3%A3o_Mem%C3%B3ria_Avalia%C3%A7%C3%A3o_VF.pdf)
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

### **Documentos oficiais**

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série – N.º 65.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – 4.º Ano*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – 3.º Ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio – 1.º Ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf)

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

## ANEXO A.

Potencialidades e fragilidades  
identificadas na turma de 1.º

CEB

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela A1***Potencialidades e fragilidades da turma, de acordo com cada área curricular*

	<b>Potencialidades</b>		<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia na realização de tarefas</li> <li>• Capacidade em identificar as necessidades e fragilidades</li> <li>• Empenho em atividades propostas</li> <li>• Motivação para aprender</li> <li>• Cooperação com os pares</li> <li>• Auto e hétero reflexão crítica</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não identificado, nem durante o período de observação, nem pelos professores da turma</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão oral</li> <li>• Partilha e fundamentação de opiniões</li> <li>• Leitura fluente</li> <li>• Gosto pela escrita</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação, textualização e revisão de produções textuais</li> <li>• Ortografia</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problemas: identificação de dados relevantes; definição de uma estratégia; aplicação da estratégia escolhida; apresentação de uma resposta</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundamento de conceitos abstratos (retas, percentagens)</li> <li>• Mobilização de estratégias de cálculo mental</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa nos projetos implementados</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção de sequência temporal</li> </ul>
<b>EAEF</b>	Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gradiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorte</li> </ul>
	Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorização da rotina, sem necessidade de instruções orais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não generalizável*</li> </ul>
	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observado, pois a área curricular não é lecionada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observado, pois a área curricular não é lecionada</li> </ul>
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto por exercícios novos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em compreender instruções de exercícios novos</li> <li>• Gestão da competitividade em desportos coletivos</li> </ul>

*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do PI.

## ANEXO B.

Exemplos de grelhas de

registo

| | " | | | "

Música – 3 de maio de 2022

Alunos Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1.1. Identifica adjetivos do carácter da canção.	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
1.2. Justifica a sua opinião.	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	
2.1. Canta o excerto da canção do início ao fim, no tom certo, sem se enganar.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde

Artes Visuais – 4 de maio de 2022

Alunos Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1.1. Ilustra a pintura apenas com pontos.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
1.2. Posiciona os pontos a distâncias semelhantes.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.1. Cria uma história com um enredo claro.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
2.2. Ilustra a história criada.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde

Chuva de Ideias – 4 de maio de 2022

Alunos Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1. Formula questões sobre o tema.	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green
2.1. Participa na discussão/ debate expondo as suas opiniões.	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
2.2. Organiza o discurso com clareza.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
3.1. Aguarda a sua vez para falar.	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
3.2. Respeita as ideias/opiniões dos colegas.	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
4.1. Distingue fontes fidedignas de fontes não fidedignas.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
5.1. Participa na realização do exercício.	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green

Escrita temática – 5 de maio de 2022

Alunos Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1. Redige um texto em que respeita o tema.																									
2.1. Redige um texto que respeite a sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.																									
2.2. Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço.																									
2.3. No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução.																									
2.4. Na conclusão apresenta o término da sua narrativa.																									
3.1. Redige um texto com informação pertinente.																									
4.1. Recorre a conectores diversificados.																									
4.2. Assegura a manutenção de cadeias de referência.																									
Garante a manutenção de																									



Tarefa de exploração – tipos de triângulos – 5 de maio de 2022

Alunos Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1.1. Identifica triângulos equiláteros.																										
1.2. Explicita o que são triângulos equiláteros.																										
1.3. Identifica triângulos isósceles.																										
1.4. Explicita o que são triângulos isósceles.																										
1.5. Identifica triângulos escalenos.																										
1.6. Explicita o que são triângulos escalenos.																										

Tarefa de exploração – tipos de ângulos – 8 de maio de 2022

Alunos Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1.1. Identifica ângulos agudos.																										
1.2. Explicita o que são ângulos agudos.																										
1.3. Identifica ângulos retos.																										
1.4. Explicita o que são ângulos retos.																										
1.5. Identifica ângulos obtusos.																										
1.6. Explicita o que são ângulos obtusos.																										
1.7. Identifica ângulos rasos.																										
1.8. Explicita o que são ângulos rasos.																										
1.9. Identifica ângulos giros.																										
1.10. Explicita o que são ângulos giros.																										



## ANEXO C.

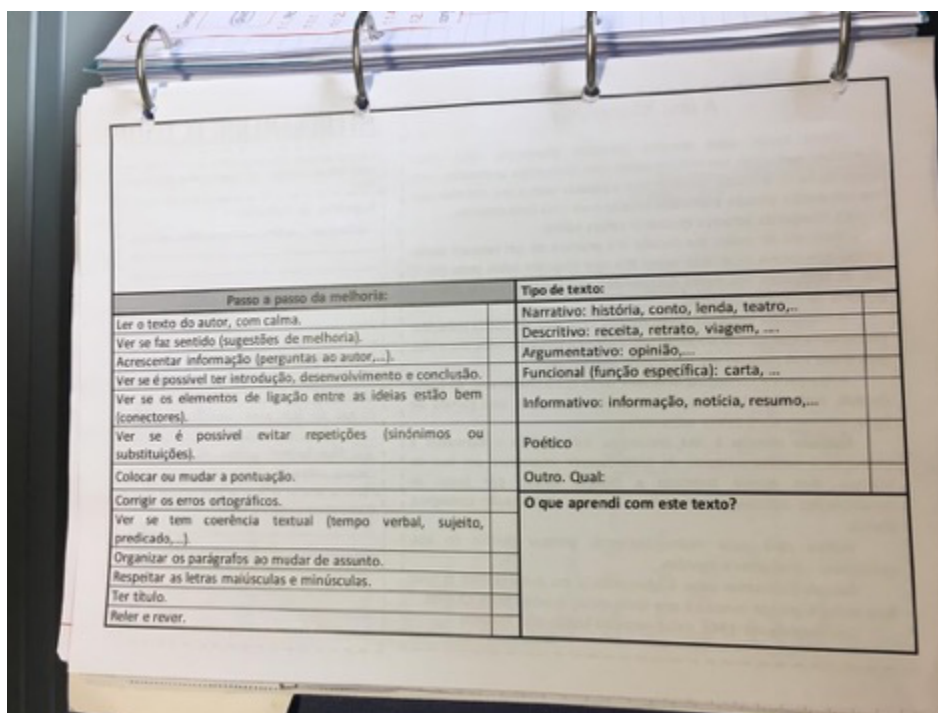
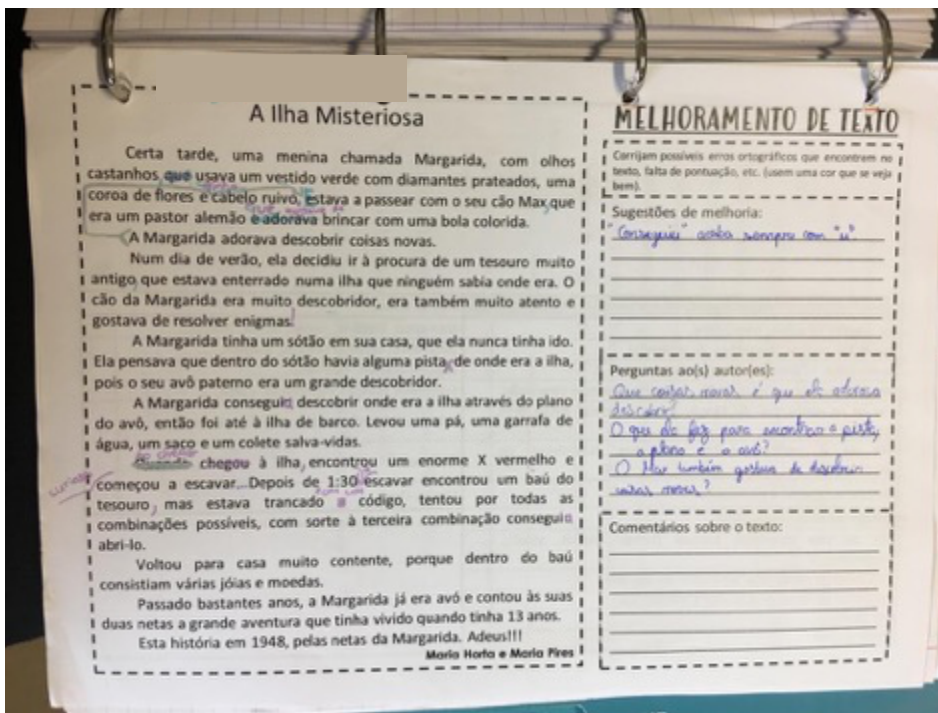
Produções dos alunos

| | " | | " |

# Português

Figura C1

Melhoramento de texto feito por uma aluna



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Figura C2

Tarefa de exploração de uma regra ortográfica

**CONSEGUIU OU CONSEGUIO?**

1. Considera o seguinte conjunto de palavras.

assistiu    abriu    garantiu    conseguiu  
dividiu    imprimiu    permitiu    partiu  
confundiū    desistiu    cumprio

1.1. Rodeia as palavras com erro ortográfico.  
1.1.1. No dossier, corrige-as.  
1.1.2. Indica a classe de palavras a que pertencem.  
1.1.3. Indica a conjugação a que pertencem as palavras do conjunto.  
1.1.4. Indica em que tempo e pessoa estão conjugadas as palavras do conjunto.  
1.2. Debate com o teu grupo e formulem a regra ortográfica das palavras do conjunto

Acaba tudo com "iu": dividiu, abriu, cumprio, partiu e conseguiu.

A classe de palavras a que pertencem é a dos verbos.

As palavras pertencem à 3ª conjugação.

As palavras estão conjugadas na 3ª pessoa do singular do P. perfeita

Termine em...

io

↓

adjetivos  
nomes

iu

↓

verbos

↓

Pratônto  
perfeito

↙    ↓

indicativo

↓

3ª pessoa do singular

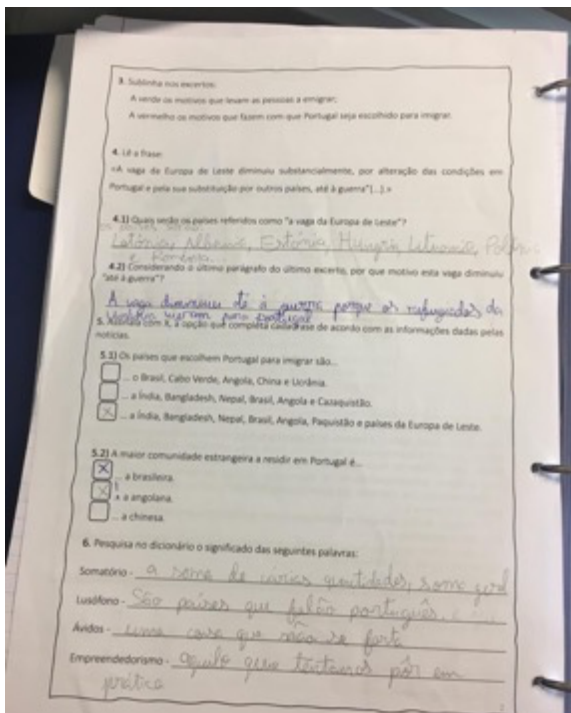
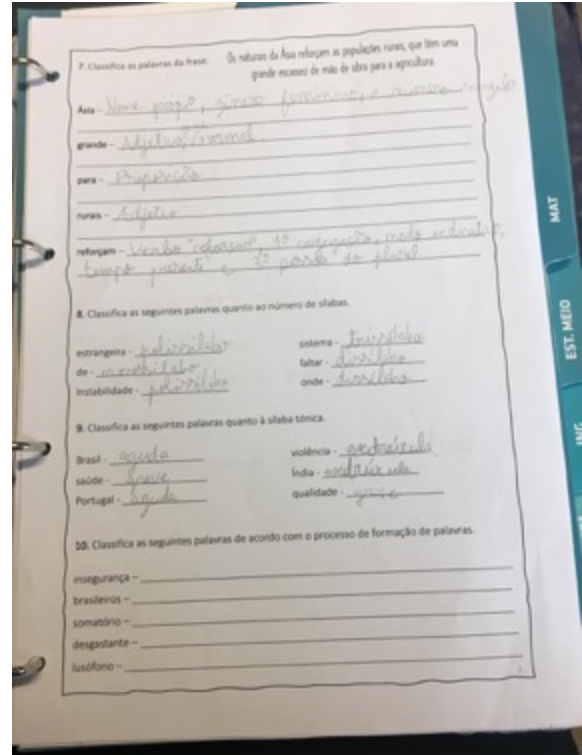
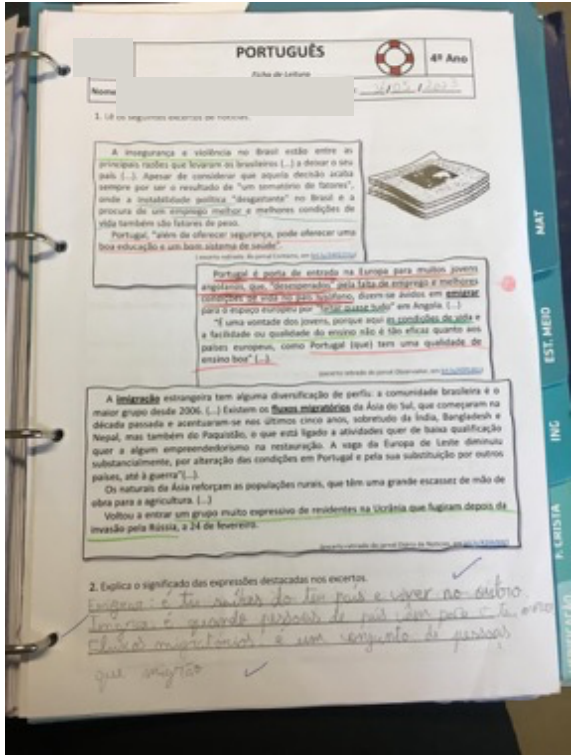
3ª conjugação -iu

Nota. Fotografia tirada pela autora.

# Produções relativas aos projetos

Figura C3

Ficha de leitura sobre fluxos migratórios



Nota. Fotografias tirada pela autora.

Figura C4

Planos de projeto preenchidos por alunos

### Plano de Projeto

Tema: Abertura das paisas leste, entrada na UE e queda do muro de Berlim

Data de início: \_\_\_\_\_  
Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Problemática/Pergunta de partida:  
Que acontecimentos levaram à grande vaga de imigração nas décadas de 80 e 90?

O que pensamos saber:  
Portugal entrou na UE à 37 anos atrás, A queda do muro foi na capital de Alemanha, O muro serviu para dividir a cidade

...mos saber:  
O que é a abertura dos países leste? Porque derribaram o muro de Berlim abaixo? Porque razão Portugal faz parte da UE? O que é a UE? Quem imigrou? \*

Aspetos importantes a considerar:

Fontes de informação:

Livros	<input checked="" type="checkbox"/>
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Entrevistas	<input type="checkbox"/>
Documentários	<input type="checkbox"/>
Outros documentos	<input type="checkbox"/>

Livro	Filme/video	<input checked="" type="checkbox"/>
PowerPoint	Revista	<input type="checkbox"/>
Cartaz	Livro	<input type="checkbox"/>
Folhetos	Outros	<input type="checkbox"/>
Teatro		<input type="checkbox"/>

*Porque Portugal foi escolhido para imigração*

*\*Qual é a diferença entre migração, emigração e imigração*

Tema: \_\_\_\_\_

Datas	Etapas do Projeto	Avaliação
09/05/2023	Plano do projeto	<u>Trabalhamos bem porque trabalhamos bem em grupo, fomos rápidos e tiramos</u>
	Pesquisa e seleção de informação	
	Tratamento da informação	
	Realização do Produto	
	Preparação para a comunicação	
	Comunicação	
	Data: _____	
	Apontamento / Questionário para entregar aos colegas	

*boa informação*

### Plano de Projeto

Tema: Emigração para o Brasil no final do século <u>XIX</u>		Data de início: <u>9/05/2023</u>																										
Data de conclusão: _____																												
Problemática/Pergunta de partida: <u>Diferença entre emigrar, imigrar e migrar</u>	O que pensamos saber: <u>Os portugueses foram para o Brasil os portugueses para o Brasil porque não tinham condições ou as pessoas pobres foram para a América a maior e de todo</u>	O que queremos saber: <u>Diferença entre emigrar, imigrar e migrar. Por que emigraram? Por que imigraram? O que aconteceu no século XIX porque chegaram o Brasil?</u>																										
Grupo: _____	Fontes de informação:	O que vamos fazer?																										
Aspectos importantes a considerar: <u>informação</u>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Livros</td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Internet</td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Entrevistas</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Documentários</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Outros documentos</td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table>	Livros	<input checked="" type="checkbox"/>	Internet	<input checked="" type="checkbox"/>	Entrevistas	<input type="checkbox"/>	Documentários	<input type="checkbox"/>	Outros documentos	<input checked="" type="checkbox"/>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Livro</td><td>Filme/vídeo</td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>PowerPoint</td><td>Revista</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Cartaz</td><td>Livro</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Folhetos</td><td>Outros</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Teatro</td><td></td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table>		Livro	Filme/vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>	PowerPoint	Revista	<input type="checkbox"/>	Cartaz	Livro	<input type="checkbox"/>	Folhetos	Outros	<input type="checkbox"/>	Teatro		<input checked="" type="checkbox"/>
Livros	<input checked="" type="checkbox"/>																											
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>																											
Entrevistas	<input type="checkbox"/>																											
Documentários	<input type="checkbox"/>																											
Outros documentos	<input checked="" type="checkbox"/>																											
Livro	Filme/vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>																										
PowerPoint	Revista	<input type="checkbox"/>																										
Cartaz	Livro	<input type="checkbox"/>																										
Folhetos	Outros	<input type="checkbox"/>																										
Teatro		<input checked="" type="checkbox"/>																										

**Tema:** \_\_\_\_\_

Datas	Etapas do Projeto	Avaliação
<u>9/5/2023</u>	Plano do projeto	<u>Costou bem porque estávamos em construção</u>
	Pesquisa e seleção de informação	
	Tratamento da informação	
	Realização do Produto	
	Preparação para a comunicação	
	Comunicação	
	Data: _____	
	Apontamento / Questionário para entregar aos colegas	

Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Figura C5

Contributos e ideias dos alunos registados em forma de tabela

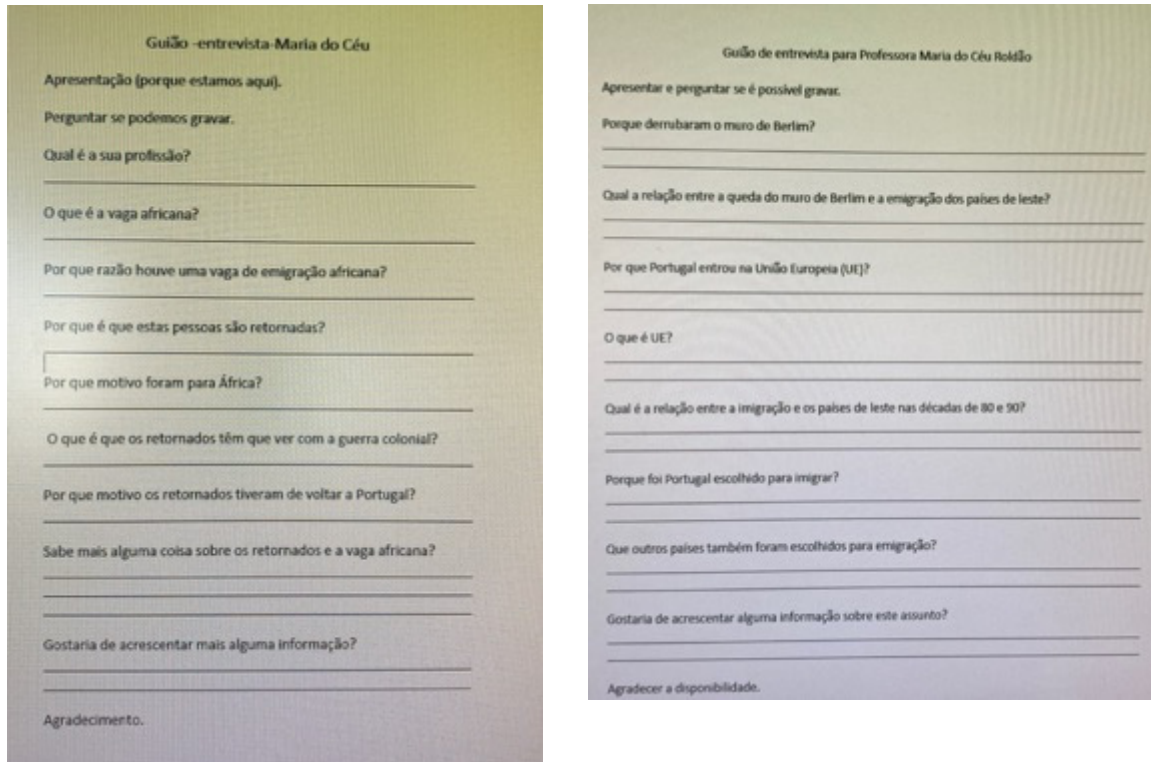
O que pensamos saber?	O que queremos saber?	Onde vamos pesquisar?	O que vamos fazer?
<p>nascer num sítio e mudar p/ outro - Ti</p> <p>Existem motivos para migrar - G</p> <p>Refugiados são pessoas que migram?</p> <p>A guerra leva as pessoas a migrar - turma</p> <p>Condições de vida levam pessoas a migrar - Pi</p> <p>Nascer em Lisboa, se mudares para Coimbra migraste - d</p> <p>Muitas pessoas vêm p/ Portugal porque têm mais segurança e tradição, e come-se bem - A</p>	<p>O que são refugiados? - G</p> <p>Porque é que as pessoas migram?</p> <p>Se as pessoas não tinham liberdade durante a ditadura, tinham liberdade para migrar? - d</p> <p>Mudar de cidade é migração? - Ti</p> <p>Para onde é que as pessoas costumam migrar? - Turma</p>	<p>divros</p> <p>Internet</p> <p>Documentário</p> <p>Entrevistas</p> <p>Dicionário</p> <p>Revistas</p> <p>Jornal</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Folhetos</p> <p>Cartolinas</p> <p>Teatro</p> <p>Filme/vídeo</p> <p>Revista</p> <p>divro</p> <p>Exposição</p>

O que pensamos saber?	O que queremos saber?
<p>As condições de vida são quando as pessoas conseguem comer, ter casa normalmente. - d</p> <p>Emigrantes são pessoas que saem do país, imigrantes saem da cidade, mas não saem do país. - Ti</p>	<p>Será que viajar é migrar? - turma</p> <p>O que é uma peregrinação?</p> <p>T</p> <p>Quanto tempo dura uma migração? - d</p> <p>O que significa migração?</p> <p>Qual a diferença entre emigrantes e imigrantes?</p>

Nota. Fotografia tirada pela autora.

**Figura C6**

*Guiões de entrevista produzidos por alunos*



*Nota.* Fotografias tiradas pela autora.

**Figura C7**

*Folheto e apresentação do grupo com o subtópico “Emigração para o Brasil no final do séc. XIX”*



### Portugal no século XIX

Existiam dificuldades económicas e, por consequência, poucas condições de vida.



#### Emigração para o Brasil

Os portugueses emigraram para o Brasil e não para outro país porque não tinham muitos estudos então era mais fácil irem para um país que falasse a mesma língua.

Entre 1822 e 1900 emigraram cerca de **1 MILHÃO** de portugueses para o Brasil

### Em que cidade os emigrantes ficaram no Brasil

Os emigrantes portugueses foram para as maiores cidades do Brasil, por exemplo São Paulo e Rio de Janeiro.

### Quanto tempo ficaram no Brasil

Os portugueses que emigraram para o Brasil ficaram lá a morar para sempre. Poderia ficar só o homem ou toda a família.

## EMIGRAÇÃO PARA O BRASIL NO FINAL DO SEC. XIX

### Fluxos Migratórios

**Migrar**- Deslocar de um lugar para o outro

**Emigrar**- Sair do país para viver noutra

**Imigrar**- Entrar e morar num país estrangeiro

## Portugal no século XIX

Existiam dificuldades económicas e, por consequência, poucas condições de vida.



## Emigração para o Brasil

Os portugueses emigraram para o Brasil e não para outro país porque não tinham muitos estudos então era mais fácil ir para um país que falasse a mesma língua.

## Em que cidade os emigrantes ficaram no Brasil

Os emigrantes portugueses foram para as maiores cidades do Brasil, por exemplo São Paulo e Rio de Janeiro.

## Quanto tempo ficaram no Brasil

Os portugueses que emigraram para o Brasil ficaram lá a morar para sempre. Poderia ficar só o homem ou toda a família.

Entre 1822 e 1900 emigraram cerca de **1 MILHÃO** de portugueses para o Brasil



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

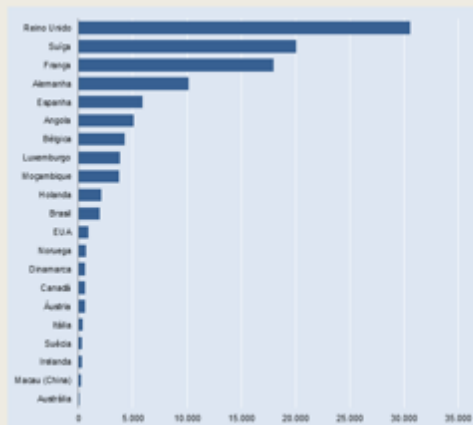
**Figura C8**

*Apresentação em PowerPoint do grupo com o subtópico “Crise económica de 2008”*





## Entrada de portugueses, nos principais países de destino da emigração



## Quiz

Em que país começou a crise económica de 2008?

**Resposta:** A crise económica de 2008 começou nos Estados Unidos.

O que aconteceu nos Estados Unidos para que se dê-se uma crise?

**Resposta:** Nos Estados Unidos, esta crise deu-se devido a uma bolha imobiliária.

Visto que a crise começou nos Estados Unidos, Portugal foi afetado pela mesma?

**Resposta:** Sim, aliás Portugal foi dos países mais afetados da Europa.

Consideras que nesta época houve mais imigrantes ou emigrantes em Portugal? Justifica a tua resposta.

**Resposta:** Nesta época houve mais emigrantes em Portugal, porque o país estava muito mal economicamente e assim era pouco atrativo para os imigrantes. Por sua vez, os portugueses procuraram outros países para terem melhores condições de vida.

## Quiz

Comenta a seguinte afirmação: os emigrantes portugueses que saíram do país na altura da crise económica de 2008 tinham poucos estudos.

**Resposta:** Falso, os emigrantes desta época tinham muitos estudos e, por isso, foram procurar mais oportunidades noutros países.

Na tabela que apresentámos, qual o país que recebeu mais imigrantes portugueses? Quantas pessoas emigraram, aproximadamente?

**Resposta:** O país que recebeu mais imigrantes portugueses foi o Reino Unido, recebendo, aproximadamente, 30 mil pessoas.

Além do Reino Unido, indica mais dois destinos dos emigrantes portugueses, após a crise de 2008.

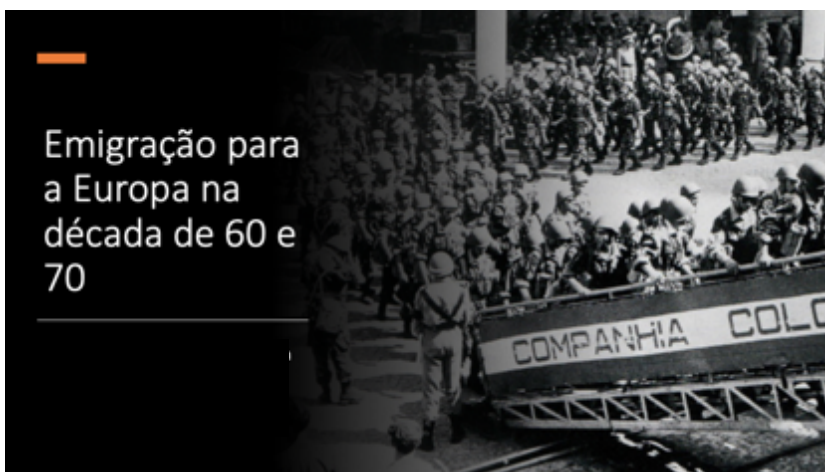
**Resposta:** Brasil, Suíça, Luxemburgo, Bélgica, Itália, França, África, Ásia, Macau, China, México, Colômbia, Uruguai, Canadá, Reino Unido, Estados Unidos da América, Espanha, Noruega, Irlanda e Dinamarca.



*Nota.* Fotografias tiradas pela autora.

### Figura C9

*Apresentação em PowerPoint do grupo com o subtópico “Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70”*



## Índice

Quais os motivos para as pessoas fugirem?

Quais os países para onde as pessoas fugiram?

Curiosidades

Quiz

Surpresa



## Quais os motivos para as pessoas emigrarem?

- As pessoas fugiam porque eram politizadas e não concordavam com a guerra e entendiam que os povos daqueles territórios tinham direito a ser uma nação independente.
- Havia também muita gente sem condições de vida e emprego, principalmente fora das cidades.




## Quais os países para onde as pessoas emigravam?

- Os países para onde as pessoas emigravam foram França, Itália, Suíça, Inglaterra, Holanda etc. Iam para esses países todos porque não havia ditadura e havia mais condições de vida.



**Curiosidades**

- A guerra colonial também pode ser chamada Guerra de Ultramar.
- Ocorreu nas colónias de Moçambique, Guiné e Angola no período de 1961 a 1974.
- A Guerra teve a duração de 13 anos.



*Nota.* Fotografias tiradas pela autora.

**Figura C10**

*Apresentação em PowerPoint do grupo com o subtópico “Guerra na Ucrânia”*



**Índice**

- Porque é que a Rússia invadiu a Ucrânia?
- O que é a NATO?
- Quando é que a Rússia invadiu a Ucrânia?
- Para que países os refugiados vão?
- Como é que as pessoas da Ucrânia fogem do país?
- Porque é que o presidente da Ucrânia não foge do seu país?
- Porque é que a Ucrânia não ataca a Rússia?
- O que são refugiados?
- Quando é que as pessoas emigram?
- Qual é a diferença entre migrar, emigrar e imigrar?

## Porque é que a Rússia decidiu invadir a Ucrânia?

- A Rússia não quer que a Ucrânia entre na **NATO** porque vai aproximar-se dos Estados Unidos que é um dos maiores inimigos da Rússia. Também não quer que a Ucrânia seja independente. Há muito tempo atrás existia um conjunto de países que foram separados, a maior parte tornou-se Rússia.

## O que é a NATO?

- **NATO:** A **NATO** é uma união de países que se juntam sempre que existe uma guerra entre um país que está incluído na **NATO** e outro que não está.



## Quando é que a Rússia começou a invadir a Ucrânia?

- No dia 24 de fevereiro de 2022 a Rússia começou a invadir a Ucrânia, mas a Rússia já estava a planejar a guerra desde de fevereiro de 2014.





## Para que países é que as pessoas vão?

- Os principais países para onde os refugiados da Ucrânia estão a fugir são:
- Polónia, Roménia, Eslováquia, Hungria e Moldávia



Polónia



Roménia



Eslováquia



Hungria

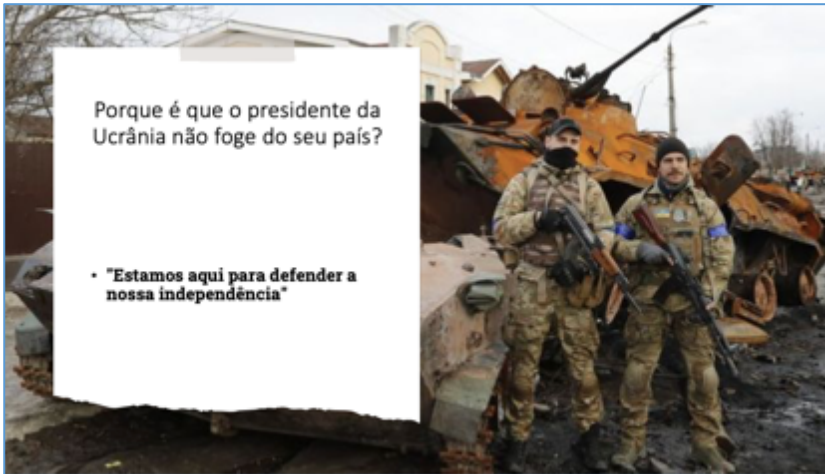


Moldávia

## Como é que as pessoas que estão na Ucrânia fogem do país?



- As pessoas que estão na Ucrânia fogem do país usando os:
- Comboios;
- Carros;
- Carrinhas;
- Autocarros;
- Aviões.



## O que são refugiados?

- Os refugiados são pessoas que por razão de guerra, religião, ou outros casos, foram obrigados a sair da sua terra e ir para um país mais seguro, à procura de proteção.



## Porque é que a Ucrânia não ataca a Rússia?

- A Ucrânia não tem planos de atacar alvos na Rússia, mas contra-atacar para recuperar territórios ocupados pelos russos.



## Quando é que as pessoas emigram?

---



- As razões que levam uma pessoa ou grupo a emigrar são muitas, como as condições políticas desfavoráveis, a precária situação económica, perseguições religiosas ou guerras.

## Qual é a diferença entre migrar, emigrar e imigrar?

---

- Emigrar é saíres do teu país e ires viver para outro. Imigrar é entrar e morar num país estrangeiro e migrar é um deslocamento de um país para outro.



## Perguntas ou comentários

---

- Obrigada pela vossa atenção!
- Realizado por: A



*Nota.* Fotografias tiradas pela autora.

Figura C11

Fichas extra de Matemática

**MATEMÁTICA** Representações Gráficas **4º Ano**

1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de emigrantes de acordo com o nível de escolaridade, em 2014 e 2021.

Anos	Nível de escolaridade			
	Total	Básico	Secundário e pós-secundário	Superior
2014	100	53,5	17,1	29,4
2021	100	48,1	34,3	17,6

1.1 Completa a tabela com os dados em falta.

1.2. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino superior? **2021**

1.3. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino básico? **2014**

1.4. Estes números estão diretamente relacionados com a emigração, por isso podemos dizer que de 2014 para 2021 houve um maior ou menor número de emigrantes?

1.5. Comparando os dois anos, que conclusões podes tirar em relação ao Ensino Superior?

*Em 2021 houve mais pessoas a emigrar porque houve menos condições.*

**MATEMÁTICA** Representações Gráficas **4º Ano**

1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de emigrantes de acordo com o nível de escolaridade, em 2014 e 2021.

Anos	Nível de escolaridade			
	Total	Básico	Secundário e pós-secundário	Superior
2014	100	53,5	17,1	29,4
2021	100	48,1	34,3	17,6

1.1 Completa a tabela com os dados em falta.

1.2. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino superior?

1.3. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino básico?

1.4. Estes números estão diretamente relacionados com a emigração, por isso podemos dizer que de 2014 para 2021 houve um maior ou menor número de emigrantes?

1.5. Comparando os dois anos, que conclusões podes tirar em relação ao Ensino Superior?

*O ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino superior foi 2021. O ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino básico foi 2014. Estes números estão diretamente relacionados com a emigração, por isso podemos dizer que de 2014 para 2021 houve um maior número de emigrantes. De 2014 para 2021 houve mais emigrantes. Eu posso concluir que no ano 2021 houveram mais emigrantes no ensino superior porque as pessoas vivam pior.*

**MATEMÁTICA** Representações Gráficas **4º Ano**

1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de população imigrante a residir em Lisboa, em 2011 e 2021.

Anos	População imigrante em Lisboa por país de nacionalidade							
	Bulgária	Roménia	Ucrânia	Angola	Brasil	China	Índia	Nepal
2011	322	1530	1510	1974	11042	2118	921	763
2021	159	849	1087	2737	16527	2831	1147	3569

1.1. Das nacionalidades apresentadas, qual é a maior comunidade imigrante residente em Portugal?

*A maior comunidade de imigrantes é o Brasil.*

1.2. Indica quais os países que apresentaram uma diminuição no número de imigrantes a residir em Portugal.

*Bulgária, Roménia e Ucrânia.*

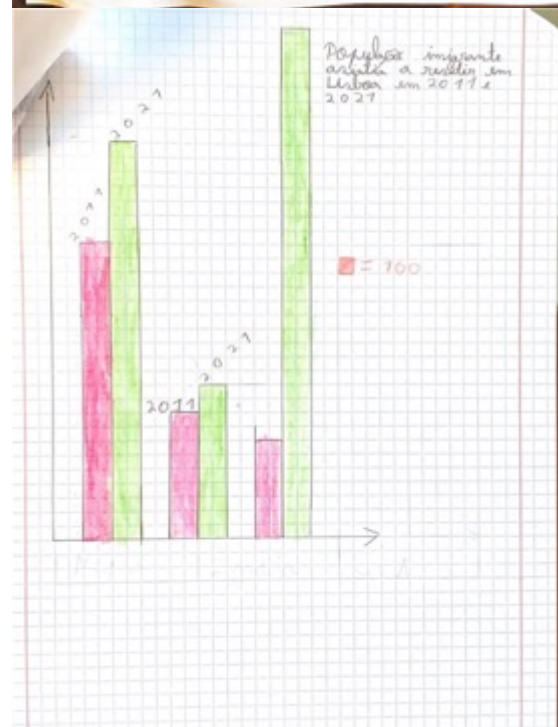
1.2.1 Os países que indicaste na pergunta 1.2 também são conhecidos como...

... Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

... países de teste.

1.3. Arredonda os dados à centena mais próxima.

1.4. Num folha quadriculada, elabora um gráfico de barras onde representes os países asiáticos. Cada quadrícula deve representar uma centena.



**MATEMÁTICA** 4º Ano  
Representações Gráficas

1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de população imigrante a residir em Lisboa, em 2011 e 2021.

Anos	População imigrante em Lisboa por país de nacionalidade							
	Bulgária	Roménia	Ucrânia	Angola	Brasil	China	Índia	Nepal
2011	322	1530	1510	1974	11042	2138	923	763
2021	159	849	1087	2737	16527	2831	1147	3569

A maior comunidade residente em Portugal é a brasileira.

1.1. Das nacionalidades apresentadas, qual é a maior comunidade imigrante residente em Portugal?  
O Brasil é o maior país com imigrantes residentes em Portugal.

1.2. Indica quais os países que apresentaram uma diminuição no número de imigrantes a residir em Portugal.  
A Bulgária, Roménia e a Ucrânia.

1.2.1 Os países que indicaste na pergunta 1.2 também são conhecidos como...  
 ... Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).  
 ... países de Leste.

1.3. Arredonda os dados à centena mais próxima.

1.4. Numa folha quadriculada, elabora um gráfico de barras onde representes os países asiáticos. Cada quadrícula deve representar uma centena.

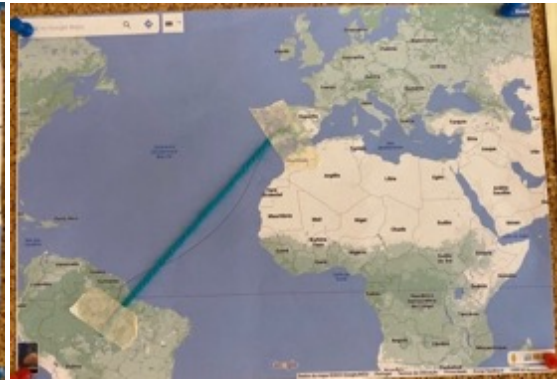


Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Figura C12

Mini mapas, pistas e friso da etapa final dos projetos





**Pistas do Fluxo**

1. Pessoas que procuram asilo nos outros países.

2. Avião não pode ser usado como meio de transporte.

3. Quem causou esse acontecimento não é da Europa.

**Guerra na Ucrânia**

- A Ucrânia não ataca a Rússia porque não quer ficar ruins e é difícil defender e atacar ao mesmo tempo.
- Os refugiados são ~~uma~~ pessoas que fogem à procura de asilo.
- As pessoas não pagam de avião porque o aeroporto está bombardeado e também porque é perigoso.
- As pessoas pagam maioritariamente para a Polónia, Hungria, Roménia, Eslováquia e Moldávia pela proximidade.

**Pistas do Fluxo**

- No país de origem havia dificuldades económicas.
- O país de destino foi onde se descobriu o tabaco.
- Os emigrantes foram de barco.
- As pessoas que emigraram tinham poucos estudos.
- Cerca de 1 milhão de pessoas emigraram para essa parte.

**Emigração para o Brasil no final do século XIX**

- Os portugueses que emigraram saíram de Portugal porque tinham poucas condições.
- O Brasil é um país lusófono.
- As pessoas que emigravam tinham poucos estudos e o Brasil tinha falta de mão-de-obra pouco qualificada.
- O meio de transporte foi o barco.
- Cerca de 1 milhão de pessoas emigraram.

## Pistas do Fluxo

1. Queda da divisão física.

2. Abertura de fronteiras.

3. Deslocação de pessoas para a União Europeia.

Emigração para a UE no século XX

- Em 1989 caiu o muro de Berlim - que abriu as fronteiras entre os Países de Leste e a União Europeia.

## Pistas do Fluxo

1ª pista: Havia pessoas que eram portuguesas sem nascerem em Portugal europeu.

2ª pista: Cerca de 600000 pessoas emigraram.

3ª pista: Fim das territórios ultramarinos

Vaga africana e retornados

- Quando acabou a guerra colonial, cerca de 600000 pessoas saíram das colónias para Portugal.

- Muitos africanos aproveitam este fluxo para ir em busca de melhores condições de vida.

## Pistas do Fluxo

Havia a guerra do Ultramar.

Existia de exclusividade das pessoas que emigrariam era baixa.

Naquele período as pessoas viviam em ditadura.

As pessoas fugiam para sítios onde havia falta

de mão de obra.

### Emigração para a Europa

- As pessoas que emigraram tinham poucos estudos.
- falta de mão-de-obra na Europa.
- Vivia-se em ditadura.
- A guerra colonial levou as pessoas a fugir por medo e também por serem politizados, ou seja, que entendiam mais sobre política e por isso acreditavam na independência das colónias.

## Pistas do Fluxo

Começou com uma bolha imobiliária.

Muitos países foram afetados.

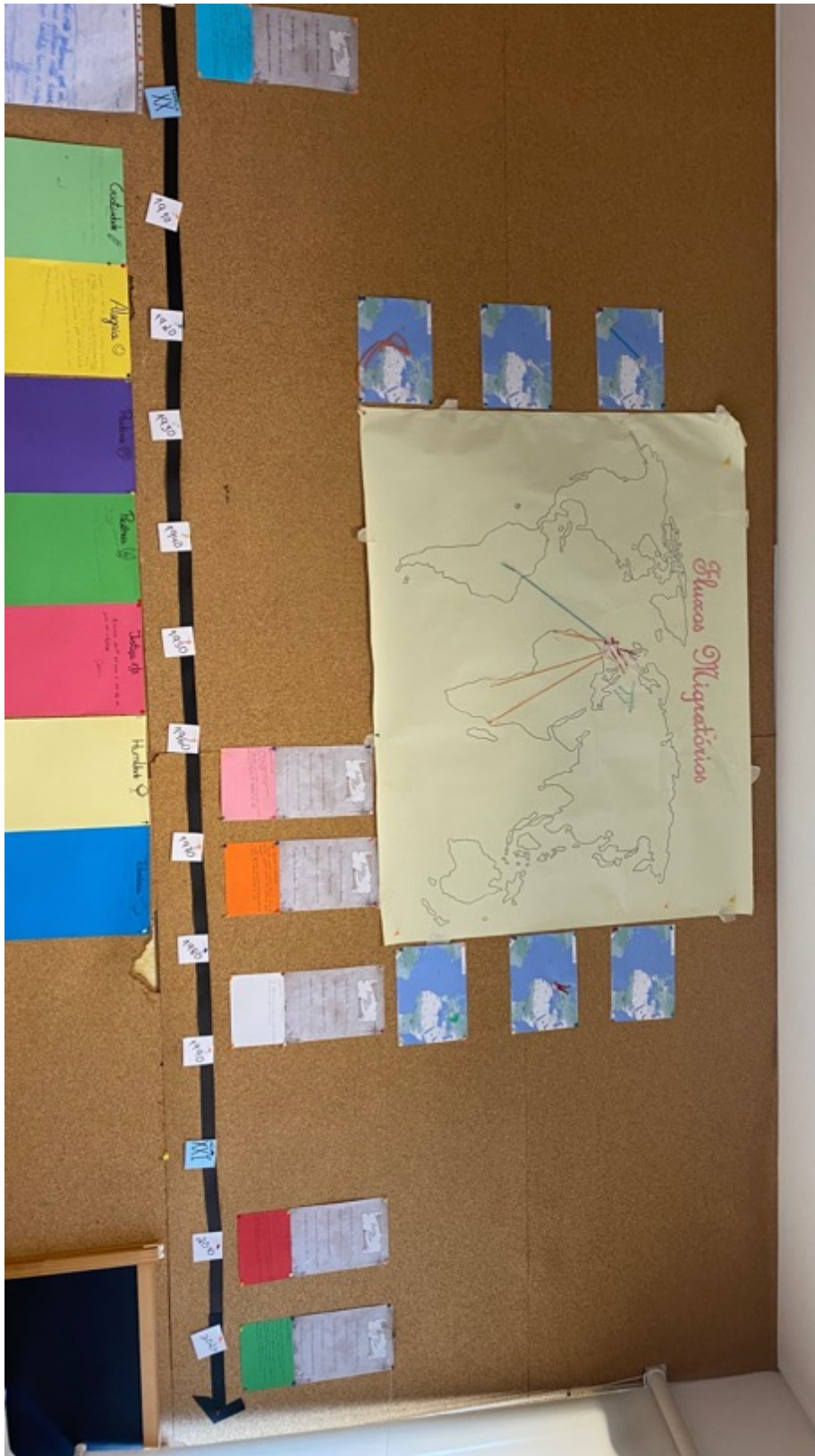
Portugal foi um dos países mais afetados.

As pessoas que saíram do país tinham muitos estudos.

Muitas pessoas emigraram para o Reino Unido.

### Crise económica de 2008

- A crise económica começou nos Estados Unidos da América com uma bolha imobiliária.
- Os portugueses emigraram para a Alemanha, França, Suíça e, principalmente para o Reino Unido.
- Quem emigrava eram pessoas com um nível de escolaridade superior.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

## Figura C13

### Ficha online

Agora que viste o vídeo, o que entendes por migração?

14 respostas

Migração é deslocares de um sítio para o outro.

Migração é a deslocação de pessoas de um local para outro.

Quando alguém se desloca de um lugar para o outro.

a migração é uma deslocação de pessoas de um região para outra ou de um país para outro.

Aprendi com este vídeo que a migração é um tipo de deslocamento em que pessoas ou animais mudam de cidade ou países para arranjar melhores condições de vida ou de ambiente.

O que entendo por migração é um deslocamento de sítio para o outro

Deslocamento de um local para o outro.

É a deslocação de um lugar para o outro.

Deslocação de um lugar para outro.

---

O que significa **êxodo rural**?

14 respostas

Êxodo rural significa emigrar de um campo para a cidade.

Saida de pessoas das zonas rurais do interior do país.

Significa a saída de pessoas do campo para a cidade.

Portugal

Êxodo rural significa a saída de pessoas de aldeias para procurar melhores condições de vida.

"Êxodo rural" significa que ouve um grande deslocamento por parte da agricultora

movimento das pessoas vindas da parte rural

significa migrações em grande quantidade ou seja de muitas pessoas.

Significa emigração de pessoas das zonas rurais do interior para as zonas urbanas do litoral ou para outros países.

---

Considerando a palavra **despovoamento**, qual será a sua origem?

14 respostas

Vem da origem da palavra povo.

Povo

A origem da palavra despovoamento é povoamento.

a origem do despovoamento é

A origem da palavra despovoamento é a palavra povo e significa a diminuição de povo.

A origem da palavra "despovoamento" é começar a haver pessoas num sítio.

a sua origem será o povo

A origem da palavra é despovoar.

Tem a sua origem na palavra despovoar ou ficar sem habitantes.

### Que motivos levam as pessoas a migrar?

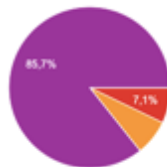
14 respostas

- Por procurarem boas condições de vida, emprego, habitação...
- Procura de emprego e melhores condições de vida.
- As condições de vida (alimentação, as coisas serem mais caras, etc), para viajar, trabalhar ou estudar ou por situações de guerra..
- os motivos para as pessoas emigrarem é porque ou não tem condições de vida ou guerras
- Os motivos que levam as pessoas a emigrar são procurar melhores condições de vida (emprego, saúde, ensino), fuga de guerras, catástrofes naturais e de ambiente.
- Os motivos que levam as pessoas a migra são o custo de vida e a procura de oportunidades
- falta de condições
- Fome, guerra e perseguição.

### As migrações acontecem...

Copiar

14 respostas



- ...quando há deslocação de pessoas, de uma região para outra, dentro do país.
- ...quando há deslocação de pessoas para outro país.
- ...quando as pessoas se deslocam definitivamente.
- ...quando as pessoas se deslocam temporariamente.
- Todas as opções estão corretas.
- Nenhuma das anteriores.

### Consideras que os peregrinos estão a migrar? Justifica a tua resposta.

14 respostas

- Sim, porque os peregrinos vão para o país onde está Santuário de Fátima, e assim estão a migrar porque estão a deslocar-se para outro país.
- Sim, porque estão a deslocar-se das suas regiões para o Santuário de Fátima.
- Sim, considero porque os peregrinos estão sair do seu país (migrar) para o Santuário de Fátima durante algum tempo.
- os peregrinos estão a migrar.
- Sim considero porque há uma grande deslocação de pessoas entre países.
- Sim, por que estão a deslocar -se de um lado para o outro.
- sim, porque é uma deslocação
- Sim, por que estão a deslocar-se de um lugar para o outro.

### Em Portugal, estes alunos são...

Copiar

14 respostas



- Imigrantes
- Emigrantes



## ANEXO D.

Objetivos gerais e respectivos  
indicadores de avaliação

| | " | | " |

**Tabela D1***Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens.	1.1. Planifica as suas produções textuais, indicando: personagens, o contexto espacial e temporal, o problema/constrangimento que surgiu, a solução e a conclusão da narrativa. 1.2. Sistematiza estratégias de cálculo mental relativas à multiplicação. 1.3. Sistematiza estratégias de cálculo mental relativas à divisão. 1.4. Identifica dados relevantes de um problema matemático. 1.5. Elege estratégias de resolução de problemas matemáticos. 1.6. Implementa estratégias de resolução de problemas matemáticos. 1.7. Apresenta a resposta de problemas matemáticos. 1.8. Menciona o que quer saber sobre determinado tema. 1.9. Recolhe informações de fontes fidedignas sobre determinado tema. 1.10. Trata informações recolhidas sobre determinado tema. 1.11. Elabora um produto com as informações sobre determinado tema.	Observação direta  Análise documental  Conversas informais com a PC	Notas de campo  Grelhas de registo da avaliação  Produções dos alunos
2. Desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual.	2.1. Planifica as suas produções textuais, indicando: personagens, o contexto espacial e temporal, o problema/constrangimento que surgiu, a solução e a conclusão da narrativa. 2.2. Redige um texto tendo em consideração a planificação realizada. 2.3. Revê o texto produzido.		
3. Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais.	3.1. Aplica estratégias de cálculo mental relativas à multiplicação. 3.2. Aplica estratégias de cálculo mental relativas à divisão. 3.3. Identifica momentos históricos importantes. 3.4. Localiza temporalmente momentos históricos importantes. 3.5. Constrói frisos cronológicos com momentos históricos importantes.		

*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

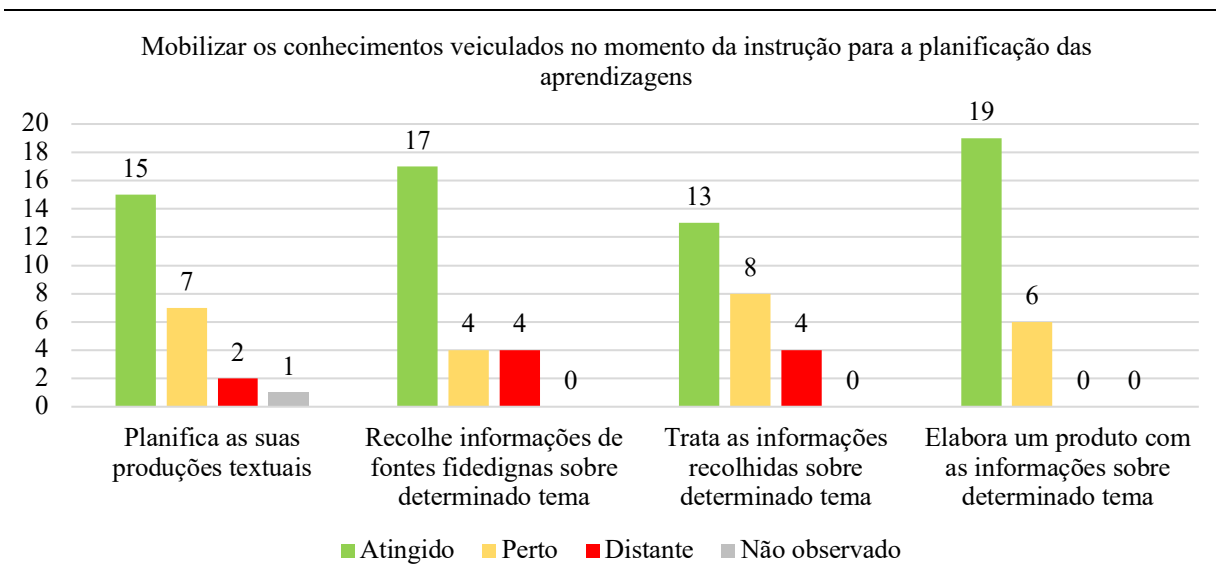
## ANEXO E.

Avaliação de cada objetivo  
geral

| " | | " |

**Figura E1**

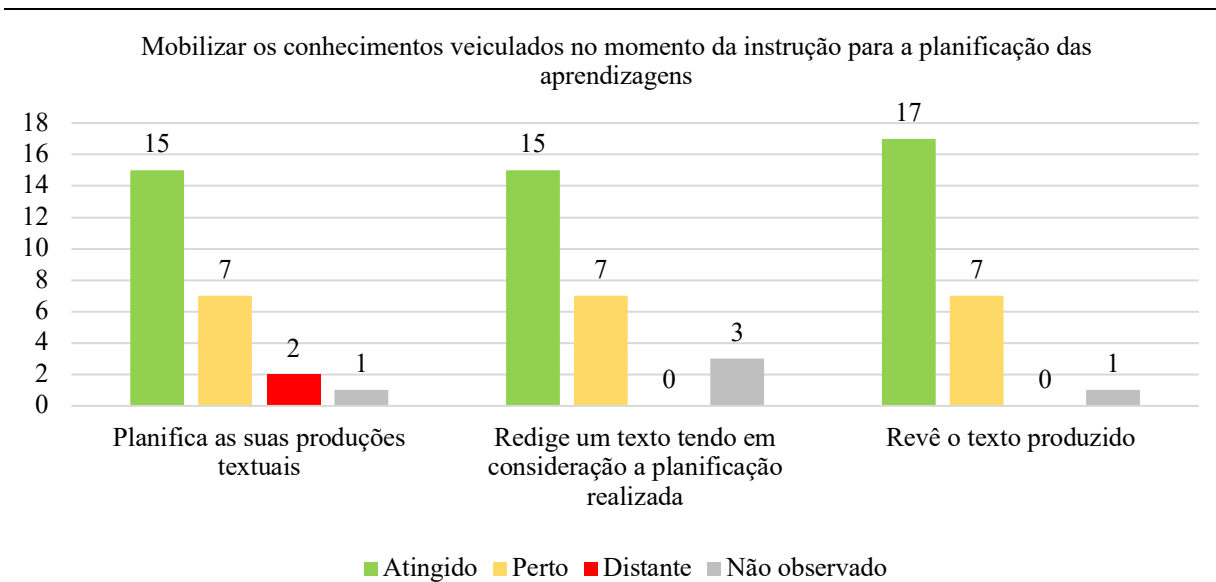
*Resultados do objetivo geral: Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens*



*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

**Figura E2**

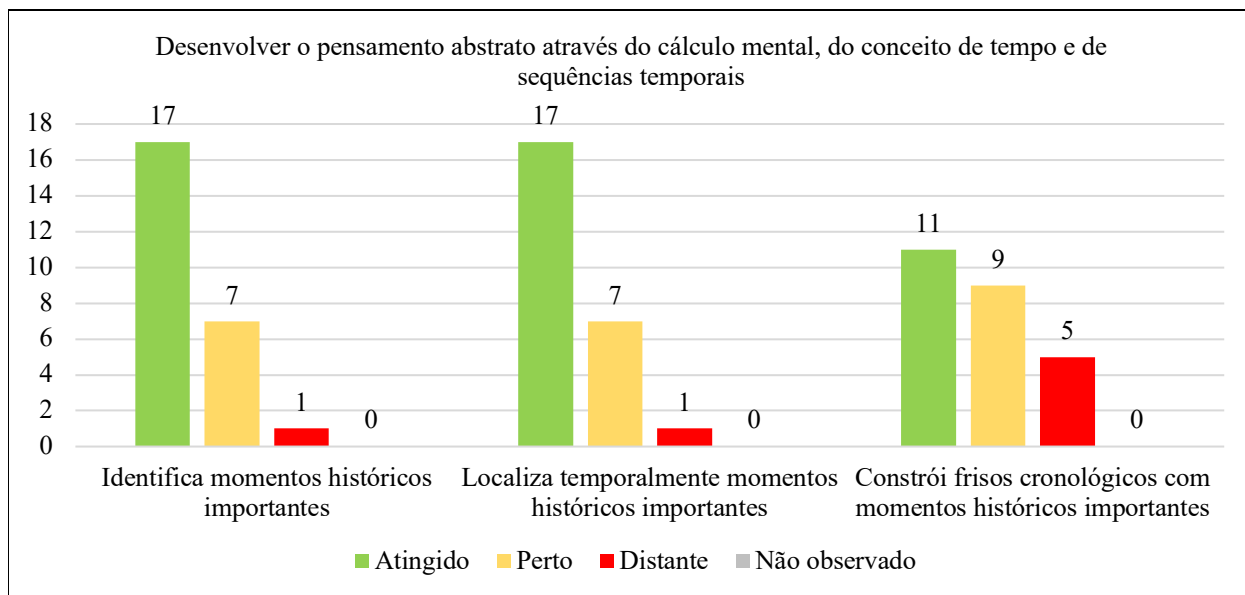
*Resultados do objetivo geral: Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens*



*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

**Figura E3**

*Resultados do objetivo geral: Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais*



*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

## ANEXO F.

Potencialidades e fragilidades  
identificadas na turma de 2.º

CEB

| | " | | " |

**Tabela F1**

*Potencialidades e fragilidades das turmas, de acordo com cada área curricular*

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participam quando solicitado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldade em respeitar o próximo, seja colega ou docente.</li><li>• Pouco sentido de responsabilidade.</li><li>• Desrespeito pelas regras da sala de aula.</li><li>• Desinteresse pela aprendizagem.</li></ul>
<b>Ciências Naturais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interesse em realizar atividades experimentais.</li><li>• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldade em reter o que aprenderam.</li><li>• Capacidade de interpretação de enunciados.</li></ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pouca diversidade de estratégias na resolução de problemas.</li><li>• Estratégias de cálculo mental.</li><li>• Interpretação de enunciados.</li><li>• Dificuldade em reter informações contidas nos enunciados.</li></ul>

*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do PI.

## ANEXO G.

Objetivos gerais e respectivos  
indicadores de avaliação

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela G1***Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação*

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
Desenvolver o pensamento matemático e a explicitação de raciocínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descreve a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.</li> <li>• Mobiliza conceitos corretos para descrever o seu raciocínio.</li> <li>• Adequa o tipo de estratégia à tarefa solicitada.</li> </ul>	Observação direta	Notas de campo
Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevê resultados.</li> <li>• Identifica e descreve o que observa.</li> <li>• Mobiliza conceitos corretos para descrever o que observa.</li> <li>• Faz conclusões sobre aquilo que observou.</li> <li>• Relaciona o que observa com os conteúdos lecionados.</li> </ul>	Análise documental	Grelhas de registo da avaliação
Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita a opinião dos outros.</li> <li>• Colabora, organizadamente, em trabalhos de grupos.</li> <li>• Traz os materiais solicitados para a aula.</li> <li>• Realiza os trabalhos de casa.</li> </ul>	Conversas informais com as PC	Produções dos alunos

*Nota.* Realizado pela autora no âmbito do PI.

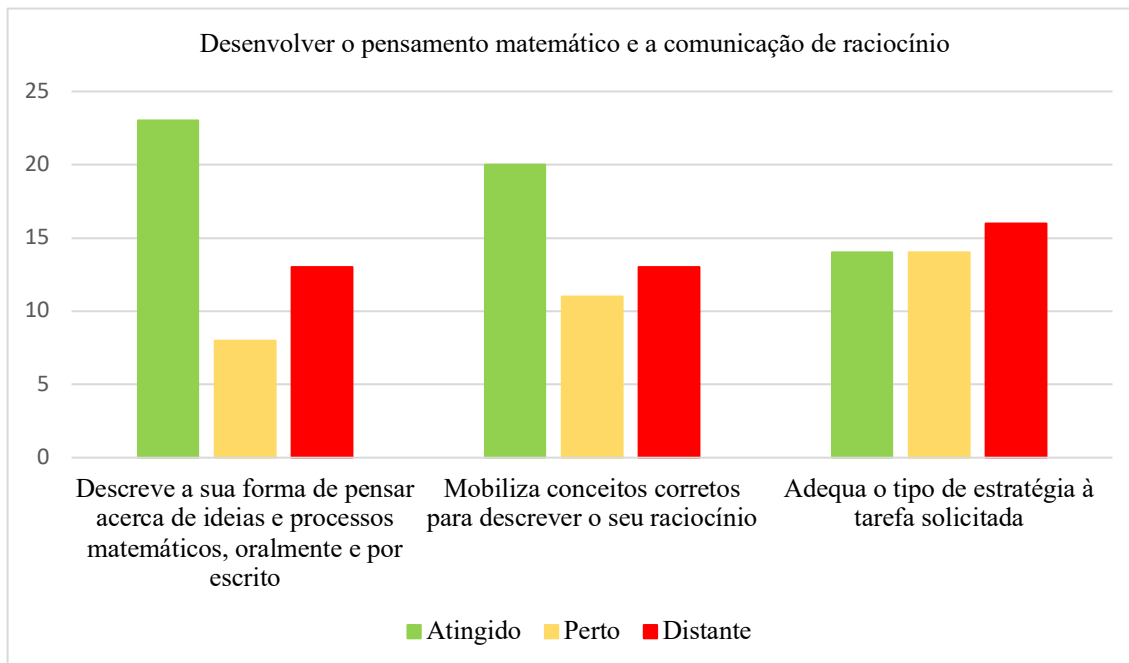
## ANEXO H.

Avaliação de cada  
objetivo geral

|' '' | | ''

**Figura H1**

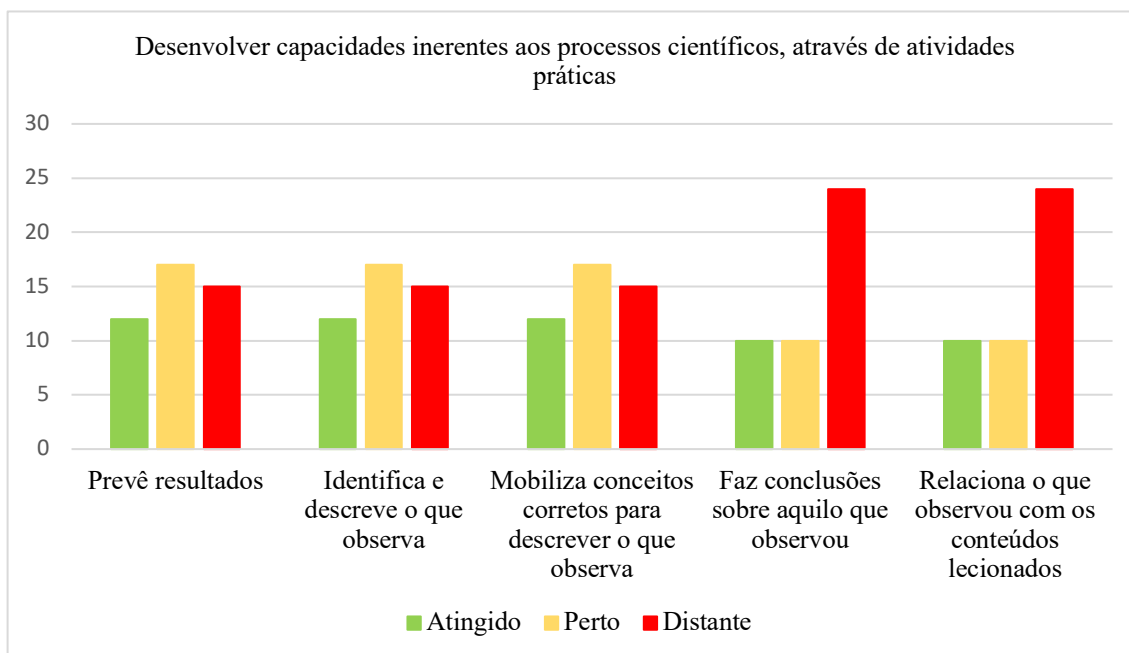
*Resultados do objetivo geral: Desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínio*



*Nota.* Elaborado pela autora no âmbito do Dossiê.

**Figura H2**

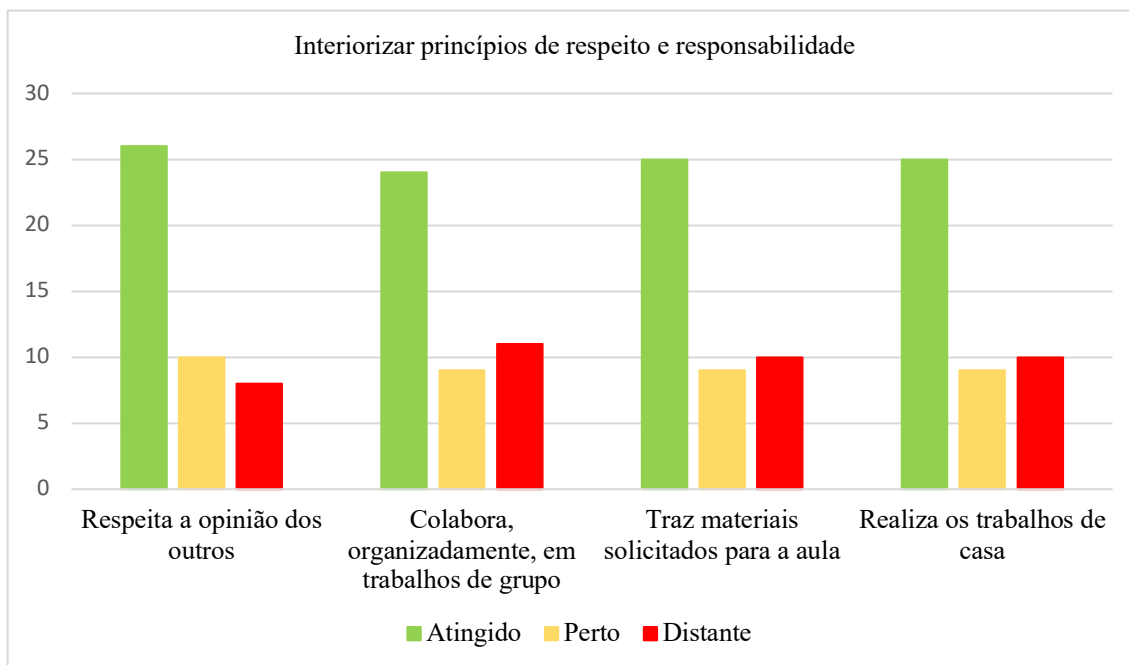
*Resultados do objetivo geral: Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas*



*Nota.* Elaborado pela autora no âmbito do Dossiê.

**Figura H3**

*Resultados do objetivo geral: Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade*



*Nota.* Elaborado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO I.  
Guião de Aprendizagem da  
Instituição  
| | ' ' | | ' ' |

Figura 11

Guião de aprendizagem dos alunos

4º ANO 2022/2023

Guião de Aprendizagem 8

QUEM TEM SAÚDE  
E LIBERDADE,  
É RICO E NÃO O SABE!

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
Início do Guião: \_\_\_\_\_

## Iconografia

Aqui vais descobrir o que significam os **ICONES** que vais encontrar nos guiões!

<b>PT</b>	Português
<b>MT</b>	Matemática
<b>EM</b>	Estudo do Meio
<b>AV</b>	Artes Visuais
<b>FC</b>	Formação Cristã
<b>EF</b>	Educação Física
<b>I</b>	Inglês
<b>FH</b>	Formação Humana
<b>M</b>	Música

### Avaliação das conquistas:

**D** – distante

**P** – próximo

**A** – atingido

	Individual
	Pares
	Grupo-Ilha
	Escrever numa folha
	Apontamento
	Leitura
	Videoaula
	Pesquisa
	Relembra
	Desafio
	Tarefa
	Boia

## Lançamento

O FERNÃO E O PRIMO TINHAM CELEBRADO A FESTA DO 25 DE ABRIL COM O AVÔ E VOLTARAM NO FIM DE SEMANA A SEGUIR, AFINAL ELE TINHA IMENSAS HISTÓRIAS PARA CONTAR: TINHA ESTADO NO LARGO DO CARMO E OUVIDO O SALGUEIRO MAIA!



ESTIVESTE NO 25 DE ABRIL DE 1974, AVÔ?!

COMO O MEU VELHO AMIGO ADALBERTO!

SIM, ESTIVE!  
FOI UM DIA MUITO EMOCIONANTE PORQUE AS PESSOAS DESEJAVAM MUITO A LIBERDADE... NA ALTURA, AS PESSOAS NÃO ERAM LIVRES, MUITAS ATÉ FORAM PRESAS POR PENSAREM DE FORMA DIFERENTE...



ELE MORAVA LONGE, MAS DE CERTeza QUE IRIA GOSTAR DE REVER O SEU AMIGO E CONHECER OS SEUS NETOS.  
O AVÔ MERGULHÃO FICOU INTRIGADO SOBRE A CURIOSIDADE DO FERNÃO E DO GIL.

ERA A OPORTUNIDADE PERFEITA PARA CONSEGUIREM FALAR COM O ADALBERTO E PERCEBEREM QUE VIRTUDES IRÃO À PROCURA!

PEDIRAM MUITO AO AVÔ E ELE LÁ ACEDEU, COM A CONDIÇÃO DE ELAS FAZEREM UM CONVITE ESCRITO, QUE MANDARIAM PELO CORREIO, COMIDANDO-O PARA UM REENCONTRO DE AMIGOS E CONVERSAS SOBRE OS VELHOS TEMPOS.

ENTÃO, A RAPAZIADA QUER FALAR COM O ADALBERTO?  
O QUE SERÁ QUE QUEREM OS GAATOS?!



## Itinerário

### RESPOSTA DO ADALBERTO

Queridos amigos, é com muito gosto que reencontro um velho amigo e conheço os seus descendentes! Combinamos uma visita? Já agora, já ouviram falar de **Liberdade e Justiça**?

AVÔ, MAS PORTUGAL JÁ NÃO ERA UM PAÍS GOVERNADO POR REIS E RAINHAS...? O 25 DE ABRIL ACONTECEU PORQUÊ?



SIM, TAMBÉM ESTAVA AQUI A PENSAR NISSO!



E O AVÔ MERGULHÃO COMEÇOU A CONTOAR A HISTÓRIA DO FINAL DA MONARQUIA EM PORTUGAL, SEM ESQUECER DE LHE CONTOAR O QUE O SEU AVÔ LHE TINHA CONTOADO QUANDO ERA PEQUENO.

PARA SABEREM O QUE ACONTECEU NO 25 DE ABRIL, TÊM DE SABER O QUE ACONTECEU ATÉ LÁ...

SABEM, PENSAR E AGIR COM VERDADE É SEMPRE UM DESAFIO...

E TEM QUE VER COM **LIBERDADE E A JUSTIÇA?**



## República... e agora?

EM FC PT

O que é uma República?	EM 12 Compreender as características do Estado Novo e a sua relação com a Revolução do 25 de abril.
Que mudanças trouxe a República?	
O que foi o Estado Novo?	EM 13 Descrever sucintamente os acontecimentos ocorridos a 25 de abril de 1974.
Porque é que houve a necessidade do 25 de abril?	EM 14 Caracterizar o regime democrático após o 25 de abril de 1974.
O que foi o 25 de abril?	PT Compreender a diferença entre discurso direto e indireto.
O que mudou após o 25 de abril?	FC Identificar as razões para se agir com verdade.
	FC Compreender as consequências da verdade e da mentira.
	FC Relacionar a mensagem cristã sobre o valor da verdade com situações concretas.

## Sabias que...

A distribuição dos cravos vermelhos não foi combinada: foi uma atitude espontânea de uma senhora chamada Celeste Caeiro.

Ela trabalhava num restaurante que, no dia 25 de abril de 1974, celebrava mais um ano de negócio e decidiu comprar cravos vermelhos para oferecer às senhoras clientes.

Como nesse dia o restaurante não abriu, por causa da revolução, a D. Celeste levou uma quantidade de cravos para casa.

No caminho, feliz por saber que a liberdade estava a chegar, resolveu começar a distribuir pelos militares e pelas pessoas que encontrava e, por isso, a data ficou conhecida como a **Revolução dos Cravos** - assinalando também que foi uma revolução pacífica.

### QUEM É?

Quem cantava a "Depois do adeus", a canção que serviu de sinal para a Revolução do 25 de Abril?\*



Festival da Canção - 1974

### SABIAS QUE...

O último rei de Portugal foi **D. Manuel II**, filho do rei D. Carlos que foi assassinado em 1 de fevereiro de 1908, no Terreiro do Paço. Nasceu no Palácio de Belém, em 19 de Março de 1889.

Recebeu o nome de Manuel Maria Filipe Carlos Amélio Luís Miguel Rafael Gonzaga Xavier Francisco de Assis Eugénio. Morreu em Twickenham - Inglaterra, a 2 de Julho de 1932, com 42 anos.



Celeste Caeiro - 1974



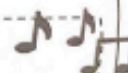
Revolução dos Cravos - 1974

DESCOBRIR A PRIMEIRA CANÇÃO QUE DEU O SINAL PARA A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS:

<https://www.youtube.com/watch?v=MrW6zP161QI>

DESCOBRIR TAMBÉM A SEGUNDA CANÇÃO, QUE ERA UM SEGUNDO SINAL E QUE CONFIRMAVA QUE TUDO ESTAVA A CORRER COMO PLANEADO:

<https://www.youtube.com/watch?v=IVKf00VGiGM>





## Itinerário



## Com a entrada na UE, o que mudou?

EM

I

O que é a União Europeia?  
Porque é que Portugal entrou na União Europeia?  
O que é a migração? Quais são os movimentos migratórios que existem?  
Que motivos levam as pessoas a migrar?

EM 15 Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.

EM 16 Conhecer o número de estados pertencentes à União Europeia.

EM 17 Explicar a origem de diferentes processos migratórios, relacionando-os com as características socioeconómicas e culturais dos países.

I Descrever fisicamente personagens.

I Utilizar adjetivos com o presente continuous.



## Sabias que...

Nos movimentos migratórios existem pessoas que podem ser **REFUGIADOS**.

Refugiados são pessoas que são forçadas a procurar refúgio fora do seu país para escapar à guerra ou perseguição (política, religiosa, etc.) ou forçadas a abandonar o lugar onde viviam em consequência de uma catástrofe natural ou crise ecológica.

O número de refugiados cresceu mais de 50% nos últimos 10 anos: já são 25,4 milhões em todo o mundo – e é muito triste que mais de metade desses refugiados sejam crianças...

REFUGIADOS DA  
UCRÂNIA:  
6 MILHÕES,  
principalmente  
mulheres  
e crianças,  
em 3 meses!



ASSISTE AO VÍDEO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS:

[HTTPS://YOUTUBE/2TXLDR\\_OVCG](https://youtube/2TXLDR_OVCG)

MAIS INFORMAÇÃO NO SITE:

[HTTPS://WWW.CNPDPCI.GOV.PT/DIREIT-O-DAS-CRIANCAS](https://www.cnpdpci.gov.pt/direit-o-das-criancas)



A melodia escolhida para simbolizar a União Europeia (geralmente referida com a abreviatura UE) é o "*Hino à Alegria*", composto por Ludwig Van Beethoven em 1823, enquanto parte da Nona Sinfonia, para o poema com o mesmo nome de Friedrich Schiller, de 1785.

O hino, que não tem letra, utiliza a linguagem universal da música para exaltar os ideais europeus da liberdade, paz e solidariedade. O hino europeu não se destina a substituir os hinos nacionais dos países da UE, mas antes a celebrar os valores que estes partilham.



A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada por um comité formado e organizado pela ONU, o qual ficou responsável por tratar dos assuntos relacionados a estes direitos. Esse comité era formado por nove pessoas de influência, como diplomatas e juristas, e era liderado por **Eleanor Roosevelt**, embaixadora dos EUA na ONU (Organização das Nações Unidas) – e que era mulher de Franklin Roosevelt, 32.<sup>o</sup> presidente dos Estados Unidos da América, uma grande ativista dos direitos humanos (a senhora na foto).

Conhece mais sobre a ONU no site: <https://unric.org/pt/>

O que aprendi

Com a entrada na UE, o que mudou?



Lined writing area for student response.

## Itinerário

## A VISITA DO ADALBERTO

TINHA CHEGADO O DIA DE CONHECER O ADALBERTO. O FERNÃO E O GIL ESTAVAM MESMO ANSIOSOS.

DURANTE A MANHÃ, O GIL NÃO PARAVA DE OLHAR PARA O RELÓGIO.



A QUE HORAS CHEGA O ADALBERTO? DETESTO ESPERAR!



CALMA! A VIAGEM É LONGA E O ADALBERTO GOSTA DE VIAJAR SEM PRESSAS, PARA APRECIAR A PAISAGEM.



FINALMENTE, SOOU A CAMPAINHA DA PORTA NUM ESTRIDENTE TRIIIIIIIIIM

BOA! JÁ CHEGOU!



ADALBERTO! QUE PRAZER REVER-TE! AINDA BEM QUE PUDESTE FAZER-NOS UMA VISITA. ELAS QUERIAM MESMO CONHECER-TE.

OLHÔ MERGULHÃO! MEU VELHO AMIGO... BONIS OLHOS TE VEIAM!

PORQUE DEMORASTE TANTO? OS RAPAZES JÁ ESTAVAM IMPACIENTES...



ANDOU AOS CÍRCULOS...! EH EH

EU COSTUMO PEDIR INDICAÇÕES PARA O CAMINHO, PARA NÃO ME PERDER!

NEM IMAGINAM... FIQUEI SEM PERCEBER O CAMINHO E ANDEI ÀS VOLTAS NA ROTUNDA!



## Retas e ângulos, qual a relação?

MT

O que é uma reta? E uma semirreta?

Que tipo de retas existem?

O que é um ângulo?

Que tipos de ângulos existem?

Que propriedades pode ter cada figura geométrica?

MT 35 Identificar um ângulo, reconhecendo-o como o espaço compreendido entre duas semirretas com a mesma origem.

MT 36 Classificar ângulos quanto à amplitude.

MT 37.1. Identificar ângulos verticalmente opostos.

MT 37.2. Identificar ângulos adjacentes.

MT 37.3. Identificar ângulos geometricamente iguais.

MT 38 Identificar e classificar figuras planas de acordo com as suas propriedades (retângulos, triângulos e círculos).

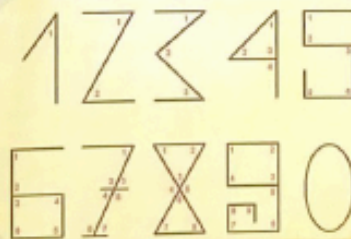
MT 27 Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas

MT 28 Representar de diversas formas dados de natureza estatística

## Sabias que...

Nos algarismos árabes, a numeração que hoje utilizamos, cada símbolo foi criado contendo a mesma quantidade de ângulos no número que ele iria representar.

Observa os números escritos na forma primitiva e a indicação dos ângulos que os formam:





ADALBERTO OLHOU PARA O RELÓGIO E ANUNCIOU:



Qual é o significado deste provérbio e como o consegues relacionar com o que aprendeste neste guião? O que terá que ver com as virtudes?

Em grupo, respondam a estas perguntas.

MELHORES AMIGOS, TENHO UMA LONGA VIDA E POSSO DIZER: O MAIOR TESOURO SÃO A LIBERDADE E A JUSTIÇA!

LEMBREM-SE DO DITADO "QUEM TEM SAÚDE E LIBERDADE, É RICO E NÃO O SABE"!!

APÓS ESTA AJUDA, O ADALBERTO DESPEDIU-SE E SEGUIU CAMINHO. OS PRIMOS VOLTARAM A CASA E TODA A NOITE SONHARAM COM O QUE HAVIAM APRENDIDO.



## ANEXO J.

Notas de campo descriptivas

| | " | | " |

**Tabela J1**

*Notas de campo descritivas*

**Notas de Campo**

**Fase 1, registo das ideias dos alunos – 4 de maio de 2023**

De forma a introduzir os projetos, a investigadora começa por sugerir aos alunos que observem a tarefa do guião “Com a entrada na UE, o que mudou?”.

Desta forma, a Investigadora projeta o guião, perguntando aos alunos quais os nomes das personagens que aparecem no diálogo da tarefa. De seguida, alguns alunos voluntariam-se para ler o diálogo.

Depois da leitura do diálogo, a Investigadora questiona os alunos sobre o que é que o mesmo fala, ao que os alunos respondem “ditadura, união europeia e passaporte”. A Investigadora procede então à leitura das questões da tarefa, nomeadamente “O que é a União Europeia?”, “Porque é que Portugal entrou na União Europeia?”, “O que é a migração? Quais são os movimentos migratórios que existem?” e “que motivos levam as pessoas a migrar?”. De forma a verificar os conhecimentos dos alunos sobre as questões, a mesma pergunta ao grupo turma se sabiam o que significava “migração”:

**Investigadora:** Vocês sabem o que é migração?

**T:** É uma pessoa que vive num país e vai viver para outro. Nasceu num país e vai viver no outro.

**Investigadora:** Ok. Então vou-vos dar outro exemplo. Vocês sabem que eu sou de Loulé, certo? Sou do Algarve, mas vim para Lisboa. Será que isso é migração?

**Turma:** Não.

**AD:** Não, porque é o mesmo país.

**Investigadora:** Quem é que acha que não? (Certos alunos levantam o braço). Dizem que não, porque é o mesmo país. Ok. E quem é que diz que sim? (Outros alunos levantam o braço). Porquê?

**T:** Porque estás a viver noutra sítio, diferente do que tu nasceste.

**Investigadora:** Investigadora: Ok, então há quem diga que não porque migração implica sair mesmo do país e há quem diga que sim porque eu mudei de lugar dentro do país, não é? Então será que nós sabemos tudo sobre o que é que é a migração?

**Turma:** Não.

**Investigadora:** O que é que vocês acham de fazermos uns projetos sobre isto para perceber o que é que é a migração?

**Turma:** Sim!

Logo após a sugestão dos projetos, a Investigadora pede aos alunos para a relembrem como é que se delinea um projeto e o que é que se tem que fazer.

**LR:** Temos que começar a pensar no projeto, no que vamos fazer. Depois dividirmos (tarefas) para o fazer.

**Investigadora:** E onde é que vamos buscar a informação para fazer os projetos?

**Turma:** Internet, livros, jornais...

**Investigadora:** Muito bem, estou a ver que vocês já estão muito à frente nisto. Ok, mas antes de passarmos à pesquisa, vamos lá organizar-nos.

Posteriormente é feita a chuva de ideias/teia de forma a perceber as conceções que os alunos têm sobre a temática dos projetos, assim como para averiguar os conhecimentos que detêm sobre a mesma. Esta teia é escrita no quadro com o contributo dos alunos.

**Investigadora:** Como vocês já fizeram projetos, podem ajudar a lembrar quais são as questões que temos de fazer, e como é que nos costumamos organizar. Se for preciso podem consultar a folha dos projetos que fizeram anteriormente. Então, (escreve no quadro) o que pensamos saber...

**MP:** A pergunta de partida; a situação?

**Investigadora:** A situação neste caso são as migrações, certo?

**Turma:** Sim.

**MP:** O grupo; onde vamos buscar, as fontes de informação.

**MU:** O que queremos... O que queremos saber.

**MT:** O que vamos fazer.

**Investigadora:** Então o que é que nós sabemos sobre este tema? O que é que vocês pensam que é a migração?

**T:** Imagina, tu estás num sítio, vives nesse sítio, nasceste nesse sítio e vais para outro sítio.

**Investigadora:** Ok, nascer num sítio...

**T:** ...e mudar para outro.

**Investigadora:** O que é que sabemos mais sobre este assunto?

**G:** Sabemos que os migrantes não migram só para ir ver alguma coisa, migram para...

**Investigadora:** Por necessidade?

**ML:** Por trabalho!

**G:** Não migram só para conhecerem a cidade, ah... migram porque precisam.

**Investigadora:** Ou seja, existem motivos para migrar, é isso?

**Alguns alunos:** Sim.

**ML:** Então os refugiados são...

**Investigadora:** Fala.

**ML:** ...são emigrantes.

**Investigadora:** Pessoas que migram?

**ML:** Isso. Então não há um nome para as pessoas que são refugiadas?

**Investigadora:** Refugiados é um nome, não é?

**Professora Cooperante:** Porque é que eles haviam de ter outro nome?

**ML:** Poderiam ter um nome específico.

**Investigadora:** E refugiados já não é um nome específico? Não indica o que é que eles são?

**ML:** Então não são... migrantes?

**Investigadora:** E o que é que é migrar?

**ML:** É mudar para outro sítio...

**Investigadora:** E eles não mudam para outro sítio? Se calhar mudam por outros motivos...

**T:** Sim, por causa da guerra. Então eles também são migrantes.

**Investigadora:** Então a guerra será um motivo que leva as pessoas a migrar?

**Turma:** Sim!

**Investigadora:** ..., mas a LR há pouco tinha dito que eu também migrava...

**LR:** Sim!

**MP:** Sim, tu migras para estudar, para a tua universidade.

**LR:** Imagina: tu nasceste em Lisboa, se tu mudares para Coimbra és migrante.

**Investigadora:** Ok. Então mudar dentro do país também é migração.

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigadora:** Ok, já estou a ver que sabemos muita coisa, mas o que é que queremos saber mais sobre isto?

**G:** Apenas só aquela coisa dos refugiados são pessoas que migram, já que tem um ponto de interrogação podíamos por no “o que queremos saber?”.

**Investigadora:** Então queremos saber o que são refugiados, no fundo. Ou queremos saber porque é que eles migram?

**G:** Ahm... queremos saber o que é que são refugiados.

**Investigadora:** Mais!

**MT:** Porque é que migram?

**Investigadora:** Porque é que migram... só os refugiados ou porque é que existem migrações? Porque é que as pessoas migram?

**Turma:** Porque é que as pessoas migram.

**Investigadora:** Vocês acham que as pessoas migram só porque sim?

**Turma:** Não.

**Investigadora:** Ok, e acham que vão todas para os mesmos países?

**Turma:** Não.

**Investigadora:** Então o que será que leva as pessoas a escolherem um certo país?

**MP:** Por segurança?

**ML:** Pelo trabalho.

**T:** As condições de vida.

**MPI:** Alguma necessidade.

**Investigadora:** Necessidade... então quer dizer que, se calhar, o país onde estamos tem alguma coisa diferente do que o país para onde vamos, não é?

**Turma:** Sim.

**TA:** O meu pai foi para Nova Iorque morar porque tem muito mais para trabalhar.

**T:** Aqui nós... não sei, aqui é diferente.

**Investigadora:** Achas que tem mais ou menos condições?

**T:** Depende, ou seja, lá há mais obras e mais emprego, há mais condições de vida.

**AD:** Muitas pessoas vêm aqui para Portugal porque tem mais tradição e mais segurança e também “come-se” bem. Aqui tem uma boa comida.

**Investigadora:** Então, vocês falaram na segurança, falaram na comida, e também falaram nas condições de vida. O que é que são condições de vida?

**LR:** As condições de vida são quando uma pessoa consegue comer, ter casa e ter uma boa vida. Conseguir viver normalmente.

**Investigadora:** Muito bem. E agora digam-me lá uma coisa. Nós na semana passada tivemos a falar do 25 de Abril, certo? Lembram-se? E o que é que caracterizava esta época?

**T:** A ditadura.

**Investigadora:** A ditadura, e que mais?

**T:** Os refugiados?

**Investigadora:** Os refugiados?

**MT:** A liberdade?

**Investigadora:** A falta de liberdade, a censura. E que mais?

(Silêncio).

**Investigadora:** Acabámos de falar das condições de vida. Havia condições de vida neste período?

**Turma:** Não.

**Investigadora:** As pessoas estavam contentes?

**Turma:** Não.

Neste momento a Investigadora faz uma “ponte” com os conteúdos lecionados na semana anterior, nomeadamente o texto *O Tesouro* de Manuel António Pina, que aborda a época da ditadura em Portugal, para que os alunos entendam que existiam motivos que levaram ao descontentamento das pessoas e à fuga (emigração) de certas pessoas.

**Investigadora:** Lembram se daquele texto do *Tesouro*? O que é que diziam das pessoas que lá viviam? Não tinham liberdade e viviam felizes?

**Turma:** Não.

**AD:** Era o país das pessoas tristes.

**Investigadora:** Era o país das pessoas tristes, não é? No fundo, era Portugal durante a ditadura, não é? Então quais eram os motivos de descontentamento? Era a censura. Era a PIDE, que era a polícia Política, não é?

**MLZ:** A guerra colonial.

**Investigadora:** A guerra colonial. Ou seja, tudo isto eram motivos que deixavam as pessoas tristes ou felizes?

**Turma:** Tristes!

**Investigadora:** Tristes, não é?

**AD:** Então tinham de migrar para outros países,

**Investigadora:** É verdade, nesta altura houve um grande movimento de pessoas.

**LR:** Então, mas se elas não tinham liberdade, tinham liberdade para ir para outros países?

**Investigadora:** É uma boa questão! Podemos ir pesquisar! Já temos aqui várias coisas que queremos saber, têm mais?

**MT:** Porque é que se mudar de uma cidade para a outra migrava...

**Investigadora:** Ou seja, perguntar se ir de uma cidade para a outra é migração, é isso?

**MT:** Sim.

**Investigadora:** E vocês não têm curiosidade em saber os países para onde as pessoas migram? Porque é que as pessoas escolhem certos países? Há países que são mais conhecidos por serem escolhidos para se emigrar, não é? Sabemos que muita gente vai para o Luxemburgo, para a França... Porque é que será que estas pessoas não escolhem países como a Eslovénia, ou Angola?

**AD:** São países que têm menos segurança.

**Investigadora:** São países que têm menos segurança... será?

**MP:** E que tal fazermos uma pergunta?

**AD:** Também têm menos condições.

**Investigadora:** Então vamos questionar, para onde é que as pessoas costumam emigrar.

**T:** Mas Angola não faz parte de Portugal?

**Professora Cooperante:** Já foi uma colónia portuguesa. Já não é há muito tempo, graças a Deus.

**T:** Graças a Deus, porquê?

**Professora Cooperante:** Porque eles merecem a sua independência, tal como Portugal!

**T:** Ah!

**Investigadora:** E acerca dos motivos que levam as pessoas a migrar, sabemos todos?

**Turma:** Não!

**MT:** Sabemos alguns!

**Investigadora:** Sabemos alguns. Não seria interessante pesquisar também um bocadinho mais sobre isto? Sabemos que existe a guerra, a falta de condições de vida...

**LR:** Isso não é “porque é que as pessoas migram”? Não é a mesma coisa?

**Investigadora:** Acaba por ir ao encontro, sim, tens razão. Bem visto.

**G:** Então, na pergunta da MT, se mudar de cidade é migração, eu penso que sim porque na escola onde eu andava eles faziam todos os anos, acho que era no 12.º (ano), migração a Fátima.

**Investigadora:** Peregrinação, talvez... Nós já tínhamos visto que existe aqui uma dualidade de opiniões, ou seja, pessoas que acham que mover-se dentro do país é migração, e outras que acham que migração implica sair do país.

**Professora Cooperante:** Esse movimento que os miúdos do 12.º ano fazem fizeram na tua antiga escola e que cá também fazem, os caminhos de Santiago de Compostela, será que é uma migração? Será que é uma viagem? O que é que será? Será que há diferença entre isto ou qualquer viagem é uma migração? Se eu for a Espanha, estou a migrar? Se eu for... ir e vir, não é? Ir como lazer. Se eu for a Roma, a pé, ver o Papa, e voltar, é uma migração? Será?

**Turma:** Não.

**Investigadora:** Não? Então porque é que ir de Faro a Lisboa morar é e fazer uma peregrinação não o é?

**Alguns alunos:** É!

**Investigadora:** Então e que tal colocarmos esta questão aqui para tirarmos esta dúvida?

**T:** Pergunta também o que é uma peregrinação.

**LR:** Se eu for a algum sítio e ficar lá dez anos também conta como uma migração?

**Investigadora:** Ou seja, qual é o período de tempo que dura uma migração? Será que têm de ser meses, anos? Muito bem. Pronto. Já vimos que existem, de facto, momentos conturbados que fazem com que as pessoas não tenham tantas condições como. A ditadura é um exemplo disso, não é? Atualmente, nós temos um exemplo muito bom. Nós falámos dos refugiados. O que é que está a acontecer no mundo?

**G:** Está a haver uma guerra então as pessoas migram.

**Investigadora:** Ou seja, existem momentos, existem acontecimentos que levam a que as pessoas migrem, não é? E além disso... Não ouviram já falar em “emigrantes” e “imigrantes”? Qual será a diferença?

(Silêncio).

**Investigadora:** É só a letra que difere?

**Turma:** Não!

**Investigadora:** Ah! Então há uma diferença.

**LR:** Posso procurar no dicionário?

**Investigadora:** Hoje ainda não, mas talvez possamos colocar o dicionário no “onde vamos pesquisar”.

**T:** Emigrantes são pessoas que saem do país, mas eu acho que imigrantes saem da cidade e não saem do país.

**Professora Cooperante:** Será que é isso? Isso é o que tu achas.

**Investigadora:** Então, nós temos aqui imensas questões. Onde é que nós vamos pesquisar? Quais é que são as opções que podemos escolher para pesquisar?

**Turma:** Livros, internet, jornais, documentários.

**Investigadora:** Então e vocês não conhecem ninguém na vossa família, ou não, que tenha ido viver para fora?

**MT:** Entrevistas!

**Investigadora:** Entrevistas...! Certamente que vocês devem conhecer alguém, que se calhar conhece um outro alguém, que tenha migrado.

**C:** Eu não sei muito bem se isto é uma forma de pesquisar, mas e se perguntarmos a pessoas que estiveram nessa altura e que possam saber...

**Investigadora:** Então, é uma entrevista! Tu questionares alguém, fazeres perguntas a alguém, acaba por ser uma entrevista, mais formal ou menos formal. E por fim, quais são os produtos que podemos fazer?

**Turma:** *PowerPoint*, folhetos, cartolinas, maquetes, livro, revistas, teatros, filmes ou vídeos.

### Planeamento de projeto do grupo “Emigração para o Brasil no final do século XIX” – 9 de maio de 2023

De forma a dar início às tutorias e, conseqüentemente, à segunda fase da MTP, a Investigadora tenta reunir um dos grupos que se inscreveu para o presente dia. Após alguns minutos para se organizarem e recolherem o material necessário, a Investigadora começa o questionamento e a discussão de forma que os alunos procedam ao preenchimento do plano de projeto, nomeadamente o subtópico do grupo, o que pensam saber sobre o mesmo, o que querem saber, aspetos importantes a considerar, as fontes de informação às quais irão recorrer e como querem apresentar.

**Investigadora:** O que é que sabemos sobre isto?

**T:** Emigração do Brasil, de um país para outro.

**Investigadora:** É?

**RT:** Eu acho que emigração é de uma cidade para outra cidade.

**T:** Emigração? Imigração!

**T:** Pensamos que a emigração... há gente que pensa em emigração, era dali e há outra gente que pensa que emigração é outra coisa.

**Investigadora:** Então como é que nós vamos resolver isto?

**RT:** Mas tu disseste que tinhas emigrado!

**Investigadora:** Migrado!

**RT:** Ah!

**Investigadora:** Migrar, imigrar e emigrar. Há diferenças.

**T:** Emigrar é alguém vir para o teu país, certo? Imigrar é tu ires para outro país e migrar é tu andares de uma cidade... imagina...

**RT:** Tu disse-te a mesma palavra para significados diferentes!

**Investigadora:** Então se calhar nós não sabemos qual é que é a diferença entre migração e emigração e imigração, pois não?

**RT:** Emigrar é ir de uma cidade para outra.

**AF:** Imagina, tu tens um amigo que mora em França e tu moras em Itália. E tu vais para o país dele.

**Investigadora:** Então viajas?

**AF:** Sim, viajas. É viajar. Sim, viajas e ficas lá o resto. Ficas lá.

**Investigadora:** Então não é viajar é mudares de país para ficares lá a viver.

**MU:** Imigrar, imigrar é tipo eu estou na Itália e eu vou ter com o meu amigo, só que só faço uma viagem, não vou para lá e fico lá para sempre. Eu vou e volto.

**Investigadora:** Ok, então se calhar nós podíamos pôr aqui que nós queremos saber a diferença entre estes três conceitos para tentarmos perceber bem o que é que é cada um, não?

**Todos:** Sim.

**Investigadora:** Então na emigração para o Brasil no século... No final do século XIX, quem é que será que foi para o Brasil?

**AF:** Os portugueses?

**Investigadora:** Ok, então se calhar podemos por no que pensamos saber...

**T:** Os portugueses foram para o Brasil no século...

**AF:** No final!

**Investigadora:** Foram os portugueses que foram para o Brasil. Ok. Porque é que será que os portugueses foram para o Brasil nessa altura?

**T:** Nós achamos que eles foram para o Brasil porque as condições não eram tão boas.

**Investigadora:** Ok, então se calhar podemos por também no que pensamos saber que os portugueses foram para o Brasil porque não tinham muitas condições. É isso?

**T:** Sim, mas isso pode fazer parte da frase "Os portugueses foram para o Brasil no final do século XIX" porque não tinham condições.

**Investigadora:** Não tinham condições. Muito bem. Ok, então digam-me uma coisa. Então se é assim, estes portugueses seriam pessoas da classe alta ou pessoas assim, mais pobres?

**Todos:** Mais pobres.

**Investigadora:** Ok, outra frase: eram pessoas pobres.

**T:** Mas aqui em vez, esta aqui "a diferença entre emigrar e emigrar" não devia ser aqui? Na pergunta principal?

**Investigadora:** Já vimos isto? Ok. Hm. Pessoas pobres. Então como é que será que eles foram para o Brasil?

**RT:** De carro.

**MU:** De barco.

**AF:** De barco; a nadar.

**RT:** De barco!

**T:** A nadar? Não, não, não, não.

**Investigadora:** Ok, então vamos por "foram para o Brasil de carro...".

**AF:** Como é que se vai para o Brasil de carro?

**T:** Não dá.

**Investigadora:** Eu estou a escrever o que vocês me dizem.

**T:** Nem existiram... Nem existiam carros na altura.

**Investigadora:** E terão ido de avião também?

**T:** Não havia.

**MU:** Não!

**Investigadora:** Então e nós sabemos exatamente para que zona do Brasil é que eles foram?

**RT:** Não, não.

**Investigadora:** Então se calhar podíamos por no que queremos saber. Podemos pôr, se calhar, no que queremos saber "para onde emigraram", certo? O Brasil é enorme!

**T:** Tu sabes que o Brasil é maior do que a Europa? Só isso, "né"?

**Investigadora:** Não é, não!

**RT:** "Pera"! A Carolina deu uma pista.

**Investigadora:** Eu?

**RT:** Sim. Para onde "emigraram"? Então emigrar...

**T:** É daqui para outro país!

**Investigadora:** Mas isso vocês já sabiam desde o início do tema! Nós ficamos a saber mais quando fomos pesquisar.

**Investigadora:** O que é que nós queremos saber mais sobre isto?

**MU:** Nós precisamos de saber porque é que eles emigraram.

**RT:** Mas já está aqui, no que pensamos saber.

**Investigadora:** Mas pensamos, não sabemos realmente. É o que pensamos saber. Pode não ser uma certeza, não é? Por exemplo, eu penso que esta camisola foi feita na China, mas não tenho a certeza. Tinha que ir ver a etiqueta. O que é que queremos saber mais sobre este assunto?

**AF:** Não sei...

**Investigadora:** O século XIX. Quantos anos tem um século?

**T:** Um século? 100!

**Investigadora:** 100. Então será que foi durante 100 anos? Foi ao longo de todo o século?

**RT:** O que é que se passou no século XIX?

**Investigadora:** A Rita fez uma questão muito pertinente, que é "O que é que aconteceu neste século para levar as pessoas a emigrar?". Porque é que foi no 19 e não no 17 ou 18?

**MU:** Podemos perguntar isso.

**Investigadora:** Então, "o que aconteceu no século XIX?".

**T:** Não foi a guerra colonial?

**RT:** Não, isso foi em 2008. 2009.

**Investigadora:** Quando formos pesquisar vamos descobrir, está bem? Então há mais alguma coisa que vocês... O Afonso ainda não deu aqui contributo nenhum. O que é que tu achas que sabes sobre este assunto?

**AF:** Tudo o que eu sei já foi dito.

**T:** Tens que falar mais, Afonso.

**Investigadora:** Será que nós sabemos porque é que a imigração foi para o Brasil nesta altura, e não para a Argentina?

**MU:** Porque o Brasil tem mais condições?

**Investigadora:** "Porquê" significa os motivos que levam uma pessoa a emigrar. Agora temos que saber porque é que eles escolheram o Brasil e não a Inglaterra, por exemplo.

**MU:** Porque escolheram o Brasil?

**RT:** Eu acho que já temos suficiente.

**Todos:** Sim.

Após se delinear o caminho a percorrer com os interesses do grupo, o mesmo procedeu à escolha das fontes que pretendia utilizar para a recolha de informação, assim como discutiram qual seria a forma que gostariam de utilizar para a apresentação do projeto. No fim os alunos fizeram a avaliação de como correu a etapa do planeamento:

**Investigadora:** Nós agora acabámos de fazer o planeamento, podemos avaliar como é que correu.

**T:** Sim, metemos "A"?

**Investigadora:** Podem ser mais específicos. Como é que correu? Bem? O que é que correu mal? O que é que gostaram nos vossos colegas? O que é que não gostaram? **MU:** Correu bem porque acho que fizemos um bom trabalho. A equipa.

**AF:** Às vezes correu bem porque tivemos uma boa sintonia.

**RT:** Estávamos em sintonia, porque estávamos.

### Planeamento de projeto do grupo "Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70" – 11 de maio de 2023

Continuando as tutorias, a Investigadora tenta reunir um dos grupos que se inscreveu para o presente dia. Após alguns minutos para se organizarem e recolherem o material necessário, a Investigadora começa o questionamento e a discussão de forma que os alunos procedam ao preenchimento do plano de projeto.

**Investigadora:** O vosso subtópico era: Europa na década de 60. Ou seja, emigração para a Europa na década de 60. Ok? Depois, entre parêntesis, podem por "Guerra Colonial/regime opressivo". O que é um regime opressivo?

**TC:** Eu sabia, mas já não sei.

**TC:** Nós vamos ao dicionário e vai aparecer?

**Investigadora:** Sim, opressivo. Se calhar para começar, visto que há aqui algumas dúvidas em relação ao tema, podíamos pesquisar no dicionário o que é que significa "regime", e depois o que é que significa "opressivo"? Para tentarmos entender.

**RF:** Já encontrei "opressivo".

**Investigadora:** Então, o que é opressivo? Vamos ouvir.

**RF:** 1. Que oprime? Sufocante - que causa angústia.

**Investigadora:** Então, será uma coisa boa ou má?

**TC:** Não sei.

**Investigadora:** O que é algo sufocante? Parece-vos bom ou mau?

**TC:** É sufocar o pescoço.

**Investigadora:** É bom ou mau?

**Todos:** É mau.

**Investigadora:** Se eu vos disser que está aqui um ambiente sufocante, o que é que vocês entendem com isso?

**TC:** Está muito calor.

**Investigadora:** Ok, então é algo desagradável? Ou é algo agradável?

**HO:** Desagradável.

**Investigadora:** Ok. O que é angústia?

**HO:** Posso dizer o que é que é regime?

**Investigadora:** O que é regime? Diz-me lá.

**HO:** 1 - Sistema político de um país. 2 - Dieta alimentar.

**Investigadora:** Vamos ficar com o primeiro significado. Então, sistema político de um país... O que é que nós falámos, aí na semana passada, ou há duas semanas...

**TC:** Primeira República!

**Investigadora:** Ok. E depois?

**TC:** 25 de Abril.

**Investigadora:** Exato. Então, se juntarmos as duas coisas, regime opressivo, ou seja, se juntarmos o sistema político, com o sufocante... Sistema político sufocante...

**TC:** Ditadura.

**RF:** Censura ou ditadura?

**Investigadora:** A ditadura tinha censura, não é? A ditadura foi marcada pela censura, não foi?

A presente tutoria teve de terminar mais cedo, pois a turma iria realizar uma visita de estudo de seguida. Desta forma, o presente grupo terminará o preenchimento do seu plano de projeto no tempo de TTA da parte da tarde.

**Investigadora:** O que é que tínhamos visto esta manhã? Tínhamos ido pesquisar o significado de regime. Lembram-se o que era o regime?

(Silêncio).

**HO:** Ah, eu sabia. É melhor ir pesquisar de novo.

**RF:** Encontrei! Sistema político de um país.

**Investigadora:** E "opressivo" é o quê?

**RF:** Que oprime.... Sufocante.

**TC:** Pois era! Uma coisa desagradável!

**Investigadora:** Exatamente! Regime político desagradável. Qual é que terá sido este regime político?

**TC:** É que não me lembro bem.

**Investigadora:** O que é que nós falámos aí há umas semanas...

**TC:** Os países não se estavam a sentir bem a ser colónias portuguesas...

**Investigadora:** Ok, os países não se sentiam bem em ser colónias portuguesas, por isso entraram em guerra, não é?

**RF:** A guerra colonial.

**Investigadora:** Sim, havia guerra, exatamente. Ou seja, os portugueses tinham de sair para ir para a guerra, e além disso havia um regime opressivo: ditadura. Havia censura, não havia liberdade. Então vocês acham que com isto tudo as pessoas estavam felizes?

**Todos:** Não.

**Investigadora:** Então se em Portugal havia ditadura, será que existiam condições?

**Todos:** Não.

**Investigadora:** Acham que as pessoas tinham liberdade para fazer o que queriam?

**Todos:** Não.

**Investigadora:** E acham que as pessoas queriam estar num país assim?

**HO:** Podiam ir para a Espanha.

**Investigadora:** Será que podiam ir só assim? Vamos ver. Então o que é que vocês acham que sabem sobre este tópico?

**TC:** Havia um regime opressivo.

**Investigadora:** Exato. E quais é que terão sido os motivos que levaram as pessoas a saírem do país?

**HO:** Não havia liberdade.

**Investigadora:** Isso, então vamos escrever aqui no “o que pensamos saber”. O que é que pensamos saber mais sobre este assunto, então?

**TC:** Os países não se sentiam bem a ser colónias portuguesas.

**RF:** Colónia é um sítio na Alemanha.

**TC:** Colónia é um país que, imagina, Portugal descobriu a Espanha, e a Espanha não tem rei, é uma colónia. Algarve é uma colónia portuguesa?

**Investigadora:** O Algarve não faz parte de Portugal?

**RF:** Então o Brasil foi colónia de Portugal.

**Investigadora:** Sim. Os países lusófonos, onde se fala português, foram colónias portuguesas. O que estavas a dizer há pouco HO?

**HO:** Que não havia liberdade, havia a polícia política.

**TC:** A PIDE!

**Investigadora:** Então as pessoas não estava satisfeitas porque não tinham...

**HO:** Liberdade.

**Investigadora:** E viviam em....

**HO:** Censura.

**Investigadora:** Ok, então vamos apontar isso. As pessoas estavam tristes porque não havia liberdade. E o que é que será que estas pessoas fizeram?

**TC:** Guerra!

**Investigadora:** Guerra?

**RF:** Então, isso é que era a guerra colonial.

**Investigadora:** Os portugueses foram para a guerra colonial, mas vocês acham que eles estavam contentes em ir para a guerra? Que iam porque queriam?

**Todos:** Não.

**Investigadora:** Então o que será que essas pessoas podiam fazer para evitar ir para a guerra?

**RF:** Tinham de fugir!

**Investigadora:** Então o que é que pensamos saber sobre isto?

**TC:** As pessoas não queriam ir para a guerra.

**Investigadora:** Por isso o que é que fizeram?

**RF:** Fugiram.

**Investigadora:** Então vamos escrever isso!

**TC:** As pessoas não queriam ir para a guerra, portanto fugiam.

Os alunos encontravam-se um pouco desatentos, possivelmente por terem tido a visita de estudo anteriormente. Deste modo, foi necessário direcionar e guiar o pensamento dos alunos, para os ajudar a “questionar o subtópico”.

**Investigadora:** Ok, então digam-me lá o que é que queremos saber sobre este assunto.

**TC:** Queremos saber como é que se passou.

**Investigadora:** Como é que se passou o quê?

**TC:** A guerra colonial.

**Investigadora:** Queremos saber o que foi a guerra colonial, é isso?

**TC:** O meu avô ia para a guerra.

**Investigadora:** O teu avô ia para essa guerra?

**TC:** Só que ele não foi por causa do seu braço.

**Investigadora:** Então o teu avô podia ser alguém interessante para vocês fazerem perguntas sobre este tópico.

**RF:** Podíamos fazer uma entrevista!

**HO:** Podíamos perguntar a pessoas que sabem melhor.

**Investigadora:** Os professores, talvez, os de história.

**RF:** E o que é que perguntamos a essas pessoas?

**Investigadora:** Temos de fazer um guião de entrevista, mas para isso precisamos de ter aqui “o que queremos saber”, certo?

**HO:** Então a seguir vamos fazer um guião.

Alguns alunos encontram-se mais distraídos, não participando. Desta forma, a Investigadora tenta captar a sua atenção colocando-lhes questões.

**Investigadora:** JA, estás muito caladinha. O que é que gostarias de saber sobre este assunto?

**JA:** Para que países fugiram as pessoas.

**Investigadora:** E além dos países, o que queremos saber mais?

**RF:** Quais os motivos por que as pessoas fugiram?

**Investigadora:** Quais os motivos que levaram as pessoas a fugir.

**HO:** Porque é que esta guerra foi feita?

**Investigadora:** Isso vão vocês dizer-me. Já está aqui no “o que queremos saber” “o que é a guerra colonial?”. Ok, muito bem. E nós sabemos quem é que fugir?

**RF:** As pessoas.

**Investigadora:** Mas quem?

**HO:** Vamos perguntar!

Posteriormente a terem um número de questões razoável, os alunos procedem ao preenchimento das fontes de informação que irão recorrer, assim como da forma como gostariam de apresentar o seu projeto.

### Avaliação intermédia – 18 de maio de 2023

Após trabalharem nos projetos durante a manhã, e antes de saírem para o almoço, a Investigadora decide fazer um ponto de situação para perceber algumas dificuldades que os alunos possam estar a sentir, quais as principais fontes de informação utilizadas, como tem sido feita essa seleção e como tem trabalhado cada grupo.

**Investigadora:** Vamos fazer um ponto de situação dos projetos. Ok? O grupo da Ucrânia, como é que tem estado a correr bem?

**MT:** Super bem!

**Investigadora:** Ok, vocês estão em que ponto de situação? Já têm a informação?

**MT:** Sim, já temos. Já estamos a metê-la no projeto.

**AD:** Já estamos a acabar o projeto, o PowerPoint.

**MT:** Nós já acabámos o PowerPoint, basicamente, só que nós fomos depois falar contigo e vimos que faltavam duas coisinhas e nós já estamos a pesquisar isso.

**Investigadora:** A informação. Como é que vocês têm estado a procurar?

**MT:** Na internet e documentários da internet, no Edge aparece...

E têm selecionado tudo o que veem?

**MT:** Não!

**Investigadora:** Então?

**MT:** Selecionamos as coisas que nós achamos que são importantes. Nós metemos no Word e depois vemos se realmente é super importante para o que nós estamos a fazer.

**AD:** Depois nós criámos um grupo no *Teams*. Ah, se nós acharmos que essa informação é importante nós copiamos do site, pomos no nosso grupo do *Teams* e depois nós selecionamos as informações que são mais importantes do site. E depois também pomos no PowerPoint, algumas coisas.

**Investigadora:** Têm todos estado a participar nisto?

**MT, AD, C e ML:** Sim, sim,

**Investigadora:** Têm todos selecionado informação?

**MT, AD, C e ML:** Sim.

**Investigadora:** Têm todos trabalhado?

**MT, AD, C e ML:** Sim.

**Investigadora:** Como é que dividiam tarefas?

**MT:** Então, nós fazemos assim, a C. e o AD. estavam a trabalhar juntos, porque a C. não costuma trazer “pc”, então eles estavam à procura de informação. Enquanto isso, eles também estava à procura de informação e eu estava a preparar com o projeto.

**Investigadora:** Então estava tudo a trabalhar.

**MT:** Sim, não há ninguém que tenha estado parado. Nós íamos trocando. Às vezes depois ia a C. tratar

Do *PowerPoint*, eu ia pesquisando informações com o AD. e com a ML., e nós íamos sempre trocando.

**Investigadora:** OK, boa. grupo do T., AF., RT., MU. Como é que acham que está a correr?

**T:** Mais ou menos.

**Investigadora:** Porquê? O que é que é o mais e o que é que é o menos? O que é que está a correr bem?

**AF:** Às vezes nós brincamos, às vezes nós trabalhamos.

**Investigadora:** Todos ou só alguns?

**T:** Mais ou menos, às vezes são uns às vezes são outros.

**Investigadora:** Como é que tem sido o desempenho do Afonso?

**AF:** Ah, eu tenho contribuído para o grupo, só que às vezes também fico um bocadinho a brincar.

**Investigadora:** Ok? T.?

**T:** É a mesma coisa.

**Investigadora:** MU? e

**MU:** Também.

**Investigadora:** E a RT?

**RT:** Não sei.

**Investigadora:** Qual é que é a vossa opinião do trabalho da RT?

**MU:** Eu acho que a Rita trabalha, bem, ela organiza o nosso grupo, só que há vezes que eu, o Tomás, o Afonso, começamos a brincar e depois a Rita também entra.

**Investigadora:** Como é que vocês têm estado a trabalhar? Em termos de informação, já têm tudo selecionado?

**RT:** Não conseguimos encontrar algumas coisas, mas eu acho que durante estes dias encontrámos alguma informação e as restantes nós estamos a esperar para a entrevista.

**T:** A coisa que está a demorar mais ou mais tempo é, imagina, eu estou a fazer *PowerPoint*, nós estamos tipo a fazer um filme, um vídeo, e então nós estamos à espera para, imagina, concluir com a entrevista. Então essa é a parte que está a demorar mais tempo.

**Investigadora:** como é que tem estado a fazer seleção de informação, selecionam tudo o que veem?

**AF:** Não, separamos.

**Investigadora:** Onde é que tem pesquisado informação, só na internet?

**MU:** Na internet e nos livros.

**Investigadora:** Acham que podem melhorar o vosso trabalho enquanto grupo?

**Todos:** Sim.

**RT:** grupo não sei, acho que

**Investigadora:** sim. eu fui fazer

**RT:** a entrevista

**Investigadora:** tá aí, não podem, Não. Não podem por entrevista

**RT:** assim, na apresentação só imaginem.

**Investigadora:** Aqui este grupo, como é que correu? Em que ponto situação é que estão?

**LR:** Eu acho que não está a correr nada bem, porque nós ainda não pesquisámos quase informação nenhuma. Ainda não começámos a fazer o *PowerPoint*, e também ainda não fizemos a entrevista.

**Investigadora:** Não tem quase informação nenhuma.

**LR:** Sim.

**Investigadora:** Como é que se têm organizado?

**LR:** Não temos.

**Investigadora:** Há alguém que não esteja a trabalhar, ou vocês não conseguem simplesmente trabalhar juntos?

**LR:** Não trabalhamos.

**Investigadora:** Têm então de começar a organizar-se e começar a dividir tarefas. Olha, eu faço isto eu pesquisei isto, fazes isto se não.

**MP:** Mas também não podemos às vezes tratar das coisas em casa?

**Investigadora:** Também podem. Este grupo, por exemplo, um dos membros fez uma entrevista ao avô em casa e a HO fez o guião em casa.

**LR:** Mas nós não temos todos de estar ao mesmo tempo a trabalhar no projeto.

**Investigadora:** Claro que não! É uma questão de organização. OK?

**TC:** O projeto está a correr bem. Nós andamos a trabalhar. Ouvimos as pessoas. Pelas coisas que nós andamos a ir procurar, só fomos à internet procurar uma vez. De resto, foi tudo na entrevista, sabemos e entendemos as coisas todas, como é que eram e como é que funcionava.

**Investigadora:** E sabem selecionar a informação que precisam?

**TC:** Sim. E já estamos a fazer o *PowerPoint*.

**Investigadora:** Têm todos trabalhado?

**RF:** Nós fazemos: dois vão procurando e dois vão fazendo o *PowerPoint*.

**Investigadora:** Então as vossas fontes de informação foram quais?

**TC:** Internet e entrevista.

**Investigadora:** Aqui.

**G:** Eu acho que nós temos andado a trabalhar bem.

**MPI:** Estamos a começar a fazer o filme!

**H:** Não temos toda a informação porque não acabámos hoje a entrevista, de mais ou menos, por enquanto, uma hora sim, falta só isso. Já estamos a fazer mais ou menos o que nós queremos no filme.

**Investigadora:** Como é que se tem a organizar em termos de distribuição de tarefas?

**H:** Não distribuímos. Fizemos tudo juntos.

**G:** Nós tivemos a procurar, primeiro na fomos à internet, tentámos ir ali ao livro, mas tinha muito pouca coisa sobre aquilo que nós queríamos saber. Fomos maioritariamente à internet e fomos a fazer a entrevista que ainda não acabámos, e quando estávamos a ir à internet, uns procuravam aquilo e outros procuravam outra coisa. E agora aproveitámos este tempo que tínhamos para fazer o nosso projeto.

**Investigadora:** E têm todos trabalhar de forma igual sim!

**Todos:** Sim. (H hesita na resposta).

**Investigadora:** Explica.

**H:** Porque todos estão a fazer tudo, só há um iPad, por isso, só é uma a escrever...

**Investigadora:** Isso é normal sim. Se todos trouxessem computador...

**H:** Pois...

**Investigadora:** Muito bem, aqui.

**H:** Só mais uma coisa... Nós podemos fazer mais coisa do que o que vamos fazer? Por exemplo, nós podemos fazer folhetos?

**Investigadora:** Claro que sim! Este grupo.

**MP:** Então é que eu faltei um dia na coisa (planeamento do projeto), mas eu e o TA costumamos... porque a JB e o LU faltaram, então nós começamos a fazer a planificação com o que nós já pensamos saber e isso, e depois, quando eu estive cá eu achei que nós tínhamos as perguntas, e só nos faltava para aí duas, e eu disse assim "LU e JB"...

**Investigadora:** Então achas que eles têm trabalhado de igual forma?

**MP:** É porque algumas vezes ah, quer dizer, é porque eu e a JB temos muitas vezes de pressioná-los...

**Investigadora:** Achas que eles não colaboram?

**MP:** Não é isso.

**Investigadora:** Distraem-se? Eles distraem-se e vocês precisam de os pressionar para trabalhar? É isso?

**MP:** Sim.

**Investigadora:** LU, o que é que achas disto? Como é que achas que está a correr o vosso grupo?

**LU:** Bem.

**Investigadora:** Achas que têm todos estado a trabalhar de igual forma?

**LU:** Sim. Só que às vezes nós distraímos-nos.

**Investigadora:** OK, JB, o que é que tu achas?

**JB:** Eu acho que está a correr bem.

**Investigadora:** Sabem selecionar a informação? Como é que têm feito?

**TA:** Nós tínhamos ido ao computador pesquisar.

**Investigadora:** E copiam tudo o que encontram?

**MP:** É que... quando eu cheguei lá aquilo parecia muito da internet, a informação. Então nós fizemos um minijogo de aprendizagem, ok? Juntamos toda a informação em papel e depois selecionamos.

### Apresentação dos Projetos – 29 de maio

A apresentação dos grupos inicia-se com o a apresentação do subtópico “Emigração para a Europa nas décadas de 60 e 70”.

Os alunos apresentam de forma clara e audível, mostrando saber os conteúdos do seu subtópico. Respondem às questões delineadas no seu plano de projeto. A apresentação é em formato de PowerPoint, incluindo um vídeo em formato de entrevista entre os próprios alunos de forma a responder a outras questões do seu plano de projeto. Após a apresentação o grupo é capaz de responder com clareza e de forma correta às questões colocadas pelas docentes acerca da apresentação, tais como “o que são pessoas politizadas”, aos quais todos os alunos são capazes de responder sem hesitações. O grupo olhou para os colegas ao longo da apresentação e teve uma distribuição equitativa do discurso.

O segundo grupo, com o subtópico “O muro de Berlim e os países de Leste e a entrada na UE” apresenta um vídeo. Além do vídeo, os alunos distribuem um folheto-síntese sobre a apresentação às docentes e colegas. Neste os alunos narram as respostas às questões delineadas no seu plano de projeto, com rigor científico, sempre acompanhado de imagens sobre o que estão a falar. Há, no entanto, um aspeto a observar que é a escolha do local para a gravação do áudio, que tinha muito barulho de fundo do recreio, deixando difícil perceber o vídeo. Os colegas comentam o vídeo dando sugestões sobre o mesmo. Uma das colegas da turma refere que os alunos mencionam na apresentação a União Soviética, mas que não explicam o que é, o que poderia ter deixado algumas pessoas confusas. Desta forma, os membros do grupo procedem a explicar o que era a mesma.

Segue-se o grupo com o subtópico “Crise económica de 2008”. Este grupo apresenta um PowerPoint incluindo no mesmo um vídeo onde os alunos narram as respostas às suas questões do projeto. Explicitam de forma clara os conceitos, tais como “bolha imobiliária”, “poder de compra” e “crise”. Na apresentação os alunos incluem um gráfico que mostra os países para onde os portugueses mais emigraram, e explicam-no com rigor. Por fim apresentam um quizz no qual os colegas participam. Ao longo do quizz vão explicando melhor os conceitos relembrando o que estava no vídeo. Em relação às perguntas colocadas pelas docentes, tais como “porque é conhecida a crise por crise de 2008?” ou “quantos anos durou esta crise?”, é MP que se destaca a responder, sendo a única que tem iniciativa. MT coloca uma questão, questionando o que significa “atrativo”, palavra usada para referir que Portugal era pouco atrativo durante a altura da crise. TA voluntaria-se e LU completa.

### Apresentação dos projetos – 30 de maio

O segundo dia de apresentações começa com o subtópico “Emigração para o Brasil no final do século XIX”. Estes entregam um folheto-síntese da sua apresentação aos colegas e aos docentes. Todos os alunos falam de forma clara e audível, explicitando os conceitos com rigor científico. Os alunos explicitam porque é que usaram alguns elementos decorativos na apresentação como o barco, explicando que os portugueses emigravam para o Brasil de barco, o que respondia a uma das questões do projeto. Este grupo opta por fazer um quizz em formato papel, que é depois corrigido no quadro.

O segundo tópico a ser apresentado é “Retornados e Vaga Africana”. Este grupo responde a algumas questões da chuva de ideias inicial tais como “Qual a diferença entre refugiado e retornado?” ou “Qual a diferença entre migrar, emigrar e imigrar?”. Este grupo decide, na sua apresentação em PowerPoint, colocar excertos da entrevista que fizeram a um docente da instituição. Acrescentam ainda na mesma um vídeo que resume os conceitos já explicados na apresentação. AL e LO falam em menos quantia e mais baixo do que os restantes colegas.

Por fim, o último subtópico a ser apresentado é o da “Guerra na Ucrânia”. A apresentação é em formato PowerPoint e conta com excertos de uma entrevista realizada a uma aluna ucraniana. Além de responderem a questões elencadas no seu plano de projeto, o grupo responde também a questões que se encontravam na chuva de ideias inicial da turma. Todos os elementos

participam falando de forma clara e audível, e a apresentação ontem rigor científico. Quando questionados pelas docentes ou pelos alunos, os alunos responderam sem hesitação e de forma clara, como por exemplo “o que é um eixo de ataque?”. Este grupo foi o único que especificou quais as fontes de informação utilizadas.

### Friso cronológico – 15 de junho de 2023

Depois de organizadas e apresentadas as pistas à turma, os alunos sentam-se em meia-lua, no chão, de frente para o grande mapa dos fluxos migratórios e do friso.

De forma a iniciar a atividade, a Investigadora começa por fazer algumas questões aos alunos sobre o friso.

**Investigadora:** O que é que é uma década?

**AN:** 10 anos.

**Investigadora:** E um século?

**Todos:** 100 anos.

**Investigadora:** Muito bem, e quem é que me consegue indicar o que é que acontece entre cada quadradinho?

**Todos:** Uma década.

**Investigadora:** Muito bem, e em que quadradinho está o século em que nos encontramos?

**Todos:** Ali (apontando para o quadrado que tem escrito “século XXI”).

**Investigadora:** E o século anterior, qual é?

**Todos:** Século XX.

**Investigadora:** E posterior?

**H:** XIX!

**Investigadora:** O que é que é posterior? O que significa?

**H:** Antes do século.

**Investigadora:** Então “anterior” significa o quê?

(Silêncio).

**Investigadora:** Qual é que é a diferença entre anterior e posterior?

**TC:** Posterior é para a frente...

**Investigadora:** Ah, posterior é para a frente. Então o século posterior ao século XX qual é que é?

**H:** É o século XXI.

**Investigadora:** Ah, ok. Então os fluxos migratórios que nós estivemos aqui a estudar estão inseridos em que século?

**H:** Ah... todos.

**MT:** XXI.

**G:** Estão no XIX, no XX e no XXI.

**Investigadora:** Ok, no XIX, no XX e no XXI, certo? Qual é então o fluxo migratório mais recente?

**Todos:** O da Ucrânia.

**H:** E depois vem o da bolha imobiliária de 2008...

**Investigadora:** Então o fluxo da Guerra na Ucrânia seria em que década?

**AN:** Década de 20, não! Década de 21.

Os alunos aqui discutem uns com os outros sobre se é década de 20 (2020) ou de 21 (2021).

**Investigadora:** Como é que nós dizemos as décadas?

**G:** Década de 20 até ser 2030, depois década de 30 até ser 2040.

**Investigadora:** Exatamente. Nós dizemos sempre o ano do início da década.

**LR:** Então foi a década de 20.

**Investigadora:** E qual foi o fluxo anterior a esse?

**Todos:** Crise económica de 2008.

**Investigadora:** E em que década foi?

**AN:** Década de 2000.

**Investigadora:** Década de 2000? Em que ano foi a crise económica?

**AN:** 2008, só que ainda não chegou em 2010.

**Investigadora:** Muito bem, é isso.

De seguida a Investigadora solicita aos grupos que lhe entreguem as pistas, assim como os mini mapas e cartolinas com informação, de forma a afixar ao lado do friso, de acordo com a respetiva época em que aconteceram. Os alunos dão indicações onde colocar cada pista e cartolina. Depois de todas as pistas afixadas, retoma-se a discussão sobre os fluxos migratórios.

**Investigadora:** Então oiçam-me lá. Há fluxos que duraram mais do que outros. Por exemplo, a emigração para o Brasil no final do século XIX, lá por estar ali (localizado no início do friso) ... Ainda hoje existem emigrações para o Brasil, é verdade, mas isso não significa que façam parte deste fluxo. O fluxo significa o quê? O que é que nós tínhamos visto?

**MP:** É quando muito pessoas, milhares de pessoas, vão para o mesmo sítio.

**Investigadora:** Exatamente, num determinado espaço de tempo, não é? Também tínhamos visto que todos os fluxos aqui aconteciam porque as pessoas iam à procura de melhores condições de vida, à exceção de um.

**Todos:** A vaga africana!

**Investigadora:** Falando ainda aqui do fluxo da emigração para o Brasil, ele começou no final do século XIX, mas prolongou-se quase até meados do próximo século.

**MP:** Então foi no final do século XIX e um bocadinho do século XX.

**Investigadora:** Exatamente, enquanto que há aqui fluxos muito mais curtos, por exemplo, os retornados e a vaga africana foi um fluxo naquele ano, e nos próximos, em que houve maior movimento de pessoas. Não foi tão prolongado, não durou décadas. Outro exemplo. A guerra na Ucrânia é algo que ainda está a acontecer. Não se sabe quanto tempo irá durar este fluxo. Percebem? Os fluxos têm variações de tempo diferentes entre si. Ok... eu já não me recordo porque é que tínhamos as setas aqui no friso...

**MT:** Porque continua para trás e também continua para a frente.

**Investigadora:** Ou seja, o friso é uma reta, não tem...

**Todos:** Princípio nem fim!

**Investigadora:** Ou seja, nós temos anos que vieram...

**MT:** Mais atrás, no passado.

**Investigadora:** O que significa que há outros fluxos antes, certo? Por exemplo, vocês já estudaram os descobrimentos, a expansão marítima, certo?

**Todos:** sim!

**Investigadora:** Nesta altura também houve emigrações. Houve muita gente que saiu de Portugal e foi morar para o Brasil, ou para a Madeira, para os Açores! E ainda há mais anos atrás, onde é que iniciou a vida humana, foi em que continente?

**AD:** Na Pangeia.

**MU:** Na Península Ibérica.

**TC:** África.

**Investigadora:** Foi na África. E na África, os povos saíram para o resto do mundo. Por isso esta foi a primeira grande migração que houve. Ao longo da história do mundo, da população vá, porque também existem migrações com os animais, por exemplo as andorinhas, já há muitos anos que existem migrações, e decerto que no futuro também existirão.

*Nota.* Realizado pela autora.

## ANEXO K.

Grelhas de avaliação das fases  
do projeto

| | " | | " "

**Tabela K1***Grelha de observação das Fases 1 e 2*

	Apresenta interesse nos debates.	Participa de forma clara.	Apresenta questões para a pesquisa.
<b>AD</b>	5	5	4
<b>AF</b>	1	1	1
<b>AL</b>	1	1	1
<b>ANG</b>	5	4	4
<b>AN</b>	3	3	3
<b>G</b>	5	5	5
<b>H</b>	5	5	5
<b>JA</b>	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL
<b>JB</b>	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL
<b>LD</b>	1	1	1
<b>LU</b>	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL
<b>C</b>	5	4	5
<b>HO</b>	5	5	5
<b>MLZ</b>	2	2	2
<b>LR</b>	5	5	5
<b>MPI</b>	5	4	4
<b>MP</b>	5	5	5
<b>MU</b>	3	2	3
<b>MG</b>	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL	NÃO OBSERVÁVEL

<b>RF</b>	4	3	5
<b>RT</b>	5	3	3
<b>TC</b>	4	4	5
<b>TA</b>	1	2	3
<b>T</b>	4	4	4

*Nota.* Realizado pela autora.

**Tabela K2**

*Grelha de observação da Fase 3*

	Procura informações em diferentes formatos.	Distingue informações pertinentes de informações sem sentido.	Crítica, de forma construtiva, as informações encontradas.	Participa na elaboração do produto.
<b>AD</b>	5	4	4	5
<b>AF</b>	2	1	1	3
<b>AL</b>	3	1	1	3
<b>ANG</b>	5	5	4	5
<b>AN</b>	2	2	3	4
<b>G</b>	5	5	5	5
<b>H</b>	5	5	5	5
<b>JA</b>	4	3	3	5
<b>JB</b>	4	3	3	4
<b>LD</b>	2	1	1	2
<b>LU</b>	2	2	1	3
<b>C</b>	5	5	5	5

<b>HO</b>	5	5	5	5
<b>MLZ</b>	4	3	3	5
<b>LR</b>	5	5	5	5
<b>MPI</b>	5	4	4	5
<b>MP</b>	5	5	5	5
<b>MU</b>	3	2	3	3
<b>MG</b>	2	1	2	2
<b>RF</b>	5	5	5	4
<b>RT</b>	5	4	3	5
<b>TC</b>	5	5	5	5
<b>TA</b>	1	2	2	3
<b>T</b>	3	4	4	4

*Nota.* Realizado pela autora.

**Tabela K3***Grelha de observação da Fase 4*

	Apresenta de forma clara.	Apresenta de forma audível.	Responde a questões sobre a AP.
<b>AD</b>	5	5	5
<b>AF</b>	5	5	3
<b>AL</b>	3	3	2
<b>ANG</b>	4	4	4
<b>AN</b>	4	4	5
<b>G</b>	5	5	5
<b>H</b>	5	5	5
<b>JA</b>	3	3	2
<b>JB</b>	4	4	4
<b>LD</b>	3	2	2
<b>LU</b>	4	2	3
<b>C</b>	5	4	5
<b>HO</b>	5	5	5
<b>MLZ</b>	4	4	2
<b>LR</b>	5	5	5
<b>MPI</b>	5	4	4
<b>MP</b>	5	5	5
<b>MU</b>	4	4	5
<b>MG</b>	3	3	3

<b>RF</b>	4	3	5
<b>RT</b>	5	3	3
<b>TC</b>	4	4	5
<b>TA</b>	4	4	5
<b>T</b>	4	4	4

*Nota.* Realizado pela autora.

## ANEXO L.

Guião da entrevista em grupo  
focal

| | " | | | "

**Objetivo Geral:** Compreender como um trabalho de projeto interdisciplinar pode contribuir para a aquisição de conhecimentos relativos aos fluxos migratórios, por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade.

Tema	Objetivos Específicos	Questões
Produto Final	<i>Analisar o processo de trabalho dos alunos segundo a MTP.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Açam que o produto final do vosso projeto foi bom, tem qualidade? O que podiam ter feito para ser melhor?</li> <li>- Ao trabalharem no vosso projeto, sentiram curiosidade em saber mais sobre outros temas ou outros aspetos do mesmo tema? Se sim, quais?</li> </ul>
Competências do século XXI		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é vocês acham que foi o contributo mais importante que cada um de vocês deu para a vossa equipa?</li> <li>- Consideram que souberam gerir bem o tempo?</li> <li>- Açam que conseguiram comunicar aos vossos colegas o resultado do vosso projeto?</li> <li>- Quando estavam a apresentar, pensaram no público, na turma? Isso afetou-vos?</li> <li>- Como é que resolviam os problemas que surgiam durante o projeto?</li> <li>- E, quando as coisas não correram como esperavam e surgiram dificuldades, qual foi a vossa reação?</li> </ul>
MTP		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Açam que trabalhar em projeto é bom, positivo?</li> <li>- E quais é que vocês acham que são as desvantagens de trabalhar em projeto?</li> <li>- Vocês acham que é melhor serem vocês a pesquisarem a informação por vocês próprios ou ser um professor a dar a informação?</li> <li>- De 1 a 5, o quão complicado/desafiante/divertido/interessante foi o projeto?</li> <li>- As instruções foram claras?</li> <li>- Tiveram ajuda e acompanhamento necessário das professoras?</li> <li>- As professoras deixaram-vos tomar decisões acerca do que fazer?</li> <li>- Existia alguma coisa com o qual precisavam de mais ajuda durante os projetos?</li> </ul>

*Nota.* Realizado pela autora.

## ANEXO M.

Transcrição da entrevista em  
grupo focal realizada aos alunos

| | ' | | ' |

**Entrevista em grupo focal a – LR., AN., RF., AF., MP. e MT.  
INVESTIGADORA - (INV)**

**INV – Qual a vossa opinião em relação ao produto que vocês fizeram, acham que foi bom? Teve qualidade? O que é que podiam ter feito diferente para o fazer melhor?**

MT – Eu acho que o nosso estava muito bom.

INV – Então não fazias nada para melhorar? Achas que estava bom assim?

MT – Sim, estava bom.

AF. – Eu acho que nós podíamos ter posto mais algumas informações no nosso PPT e panfleto, e que algumas vezes ficávamos na brincadeira, e outras trabalhávamos muito bem.

INV – Mas relativamente ao vosso produto final achas que foi apenas a informação que faltou, certo?

AF. – Sim.

MP. – Eu acho que o nosso grupo até correu bem, mas acho que os meus colegas tinham de explicar melhor as coisas quando tipo era uma pergunta e a pessoa não sabia porque é que tinha errado na resposta, deviam tipo dizer a resposta.

LR. – Eu acho que não nos faltou informação, mas acho que nós podíamos ter acrescentado um vídeo e explicado essas coisas melhor... E não nos termos baralhado quando estávamos na apresentação porque trocámos slides.

MP. – Ah eu também troquei. Quando fui fazer a pergunta eu disse a resposta dentro da pergunta (risos).

RF. – Eu acho que o meu grupo correu bem porque nós quando estávamos a fazer lá aquele papel (referindo-se à entrevista gravada) nós estávamos um pouco demorados, mas esforçámo-nos mais e conseguimos adiantar. Às vezes brincávamos, mas não perdíamos assim muito tempo.

AN – Eu acho que nós estávamos a trabalhar bem. Algumas vezes brincávamos e também no slide acho que também em vez de ter já tudo dito podíamos falar a meio do vídeo.

INV – Ok... então achas que podiam ter tido um vídeo em vez de ser só voz?

AN – Sim.

LR. – Eu queria acrescentar uma coisa.

INV – Diz.

LR. – Eu acho que nós também podíamos ter posto um vídeo, mas acho que nós tínhamos informação que chegasse.

INV – Ok... então se calhar estava suficiente! Com tantos produtos, tantos trabalhos, não é por uns colegas terem feito vídeo que vocês também tinham que fazer vídeo.

**INV. – Ao trabalhar no vosso projeto sentiram curiosidade em saber mais sobre outras coisas do mesmo tema?**

LR. – Como assim? Não percebi.

INV – Por exemplo (apontado para a MP., representante do grupo da crise económica) se vocês tiveram curiosidades sobre outras crises, eles (apontando para a MT, representante do grupo da guerra na Ucrânia) se tiveram curiosidades sobre outras guerras...

LR. e MP. ao mesmo tempo: Ah sim, sim! Nós tínhamos curiosidade...

(MP. tenta falar, mas LR. continua e MP. cala-se)

LR.: Mas curiosidade sobre o outro projeto ou sobre o nosso?

INV – Sobre o vosso tema.

MP. – Ah eu tenho, eu tenho...

INV – Ou sobre outros temas! Se ao pesquisarem leram alguma coisa e pensaram “ah eu achei isto interessante” e quiseram saber mais sobre isso.

MT – A guerra na Síria.

INV – Por exemplo!

MP. – Eu uma vez estava a pesquisar e encontrei uma crise de 1900 e tal, que eu já não me lembro... que tinha sido até maior que a de 2008, e eu achei interessante comparar as crises. E depois também houve uma vez em que eu estava a pesquisar e encontrei aquela coisa de que Portugal era um dos países mais afetados da Europa.

(AN encontra-se constantemente distraído, a brincar com um elástico que tem nas mãos, e a observar o meio à sua volta. Enquanto MP. fala, distrai AF. para que este observe também algo na sala, na direção contrária à que acontece a conversa)

INV – Ok, muito bem... E tu (dirigindo-se a MT) tinhas falado da guerra na Síria...

MT – Mas eu não pesquisei. Só vi e fiquei com curiosidade.

MP. – Curiosidade é uma coisa que nós temos muito.

LR. – É assim, eu não tinha curiosidade em pesquisar mais sobre o meu projeto, mas sim em saber mais sobre os projetos dos outros.

INV – Ok, e chegaste a pesquisar sobre isso?

LR. – Não, porque nós estávamos muito atrasados na apresentação então depois já não deu tempo.

INV – E vocês os três (dirigindo-se a AN), quando estavam a trabalhar tiveram curiosidade em ir mais além no vosso tema ou pesquisar sobre outros temas que tivessem visto?

AN – Eu tive curiosidade sobre outros temas...

INV – Sim? E pesquisaste alguma coisa?

AN – Aqui em sala de aula não, mas depois pesquisei em casa por curiosidade.

INV – Sobre o quê?

AN – A emigração para o Brasil.

INV – E tu, RF.?

RF. – Eu tive curiosidade ao ouvir os projetos e a ver, o da crise económica de 2008 e a guerra na Ucrânia.

INV – Ok, e pesquisaste alguma coisa sobre isso?

RF. – Não.

AF. – O nosso grupo não teve muita curiosidade e também não pesquisámos nada disso.

**INV – Ok, muito bem. O que é que vocês acham que foi mais importante, ou seja, qual foi o vosso contributo mais importante para a equipa?**

Todos – Como assim?

MP. – O que nós fizemos de melhor para contribuir para a nossa equipa.

(MP., RF. e AN levantam a mão ao mesmo tempo, AN pede permissão para falar, ao qual RF. autoriza)

AN – Quando nós estávamos com a ajuda da Patrícia, eu acho que estava a dizer muita coisa que o meu grupo ainda não sabia, e assim nós já estávamos a avançar mais na apresentação.

RF. – O nosso grupo trabalhou bem, dois pesquisavam e dois faziam o PowerPoint. Uns escreviam as informações e outros passavam para o PowerPoint.

INV – E qual é que achas que foi o teu principal contributo?

RF. – Foi ajudar os colegas.

(MP. encontra-se distraída de braço no ar, então LR. toca-lhe no braço e pede para que avance, dizendo “Vai Maria”)

MP. – Eu acho que o meu melhor contributo para o meu grupo foi que eu pesquisei muita informação sobre a crise e tentei aprofundar mais e tornar a informação mais simples para as outras pessoas perceberem, e também quando estávamos a treinar a apresentação eu estava sempre a dizer “Vá, vamos a isso”...

INV – Tentar incentivar, motivar...

MP. – É isso, tentar incentivar para nós treinarmos porque era o intervalo, era o último tempo que nós tínhamos.

INV – Achas que o resto do grupo estava um bocado disperso?

(LR. apercebe-se que MP. não percebe a palavra e menciona “distraído, é isso que a Carolina te está a dizer”)

INV – Então tu tentavas focá-los, é isso?

MP. – Sim.

INV – Achas que foi o teu principal contributo, tentar manter a equipa focada?

MP. – Sim.

MT. – Nós distribuímos tarefas, seleccionávamos a informação e transformávamos em palavras mais simples para toda a gente conseguir entender, e depois eles ia mandando num grupo que tínhamos no *Teams* e íamos acrescentando no PowerPoint. Eu e a C. estávamos no PowerPoint e a MLZ e o AD a pesquisar, só que depois trocávamos. Eu acho que não dei... Não houve quem desse mais contributos, no sentido em que nós nunca

brincámos, estávamos sempre concentrados. O contributo foi de todos porque todos ajudámos.

INV. – E tu LR.?

LR. – Eu acho que o meu maior contributo no grupo foi: houve uma altura em que eles estavam muito distraídos e não tinham feito nada do que era para fazer porque havia alguém que tinha ido a uma consulta, acho eu. Então depois eu cheguei lá e meti-os a trabalhar, e eles fizeram as coisas direito. E acho que foi levar o grupo e fazê-los trabalhar.

MP. – Metê-los a trabalhar!

INV. – Muito bem, focar o grupo.

MT. – E tu AF?

AF. – No meu grupo, eu acho que incentivei mais às vezes, a trabalharem, porque o T. e o MU estavam na brincadeira.

RF. – São muito amigos.

MT. – E a RT?

AN. – A RT era a única menina, coitada.

AF. – Então a RT e eu estivemos de estar atentos para eles trabalharem mais.

**INV. – Ok, vocês acham que conseguiram gerir bem o tempo? Respeitaram os horários?**

MP. – Eu acho que nos primeiros tempos não conseguimos pesquisar muita coisa. Quando eu faltei não houve muitos progressos, e depois é que começámos a dar à manivela e a partir daí conseguimos avançar.

AN. – Eu acho que nós não conseguimos gerir o tempo porque o meu grupo estava muito preocupado com as pesquisas e depois não tínhamos tempo para fazer a apresentação. Então nos tempos de TTA tivemos de trabalhar muito rápido.

MT. – Eu acho que o nosso grupo geriu muito bem o tempo porque nós, no primeiro dia, nós não nos encontrámos tanta informação porque não estávamos ainda focados, só que depois nós percebemos isso, no mesmo dia e nós dissemos assim “vamos para o intervalo trabalhar” e eu acho que isso foi uma coisa muito boa porque nós sabíamos que não tínhamos conseguido avançar e para compensar o tempo fomos para a

biblioteca trabalhar e acho que isso foi muito bom para não ficarmos pressionados no projeto.

AF. – Eu acho que o nosso grupo, no início, não geriu assim tão bem o tempo porque no início queríamos fazer um filme, e depois trocámos para PowerPoint, depois para folheto, então não decidimos assim tão rápido

MP. – É que quando sabes o que vais fazer, não tens dúvidas, podes começar logo a planear.

RF. – O meu grupo eu acho que não foi nada igual aos outros, estávamos muito atrasados no último tempo. Faltavam aí 5 minutos para acabar o tempo e não conseguíamos terminar a entrevista.

LR. – Eu acho, muito sinceramente, que nós dividimos muito mal o tempo porque ao início n'ós estamos sem informação, e também dividimos mal porque não trocámos os pares, então ficou sempre eu e a AL. e o LD. e o MG. Depois eles iam pesquisando a informação e nós íamos logo colocando a informação, e depois a informação estava toda mal. Tivemos de apagar toda a informação, tivemos de pedir ajuda à PC e depois 2 minutos depois estava tudo feito.

**INV. – Ok, acham que conseguiram comunicar aos vossos colegas o resultado do vosso projeto?**

MT. – Sim! Nós estávamos confiantes. Nós aproveitámos muito os primeiros dias e conseguimos acabar muito cedo as informações que precisávamos. Portanto, uma semana, uma semana e meia, mais ou menos isso, nós estivemos a treinar muito por isso acho que isso ajudou muito.

LR. – A mim é igual à MT menos na parte em que aproveitámos os primeiros dias.

INV. – Ok, mas achas que estavam confiantes e sabiam tudo sobre o assunto por isso conseguiram?

LR. – Sim,

RF. – O nosso foi exatamente igual ao delas.

MP. – Pareceu-me na apresentação que quando o LU estava a apresentar e não queria dizer aquela resposta, que ele não sabia bem o tema, que não estava confiante.

AN. – Se calhar ele não estava tranquilo...

LR. – Ou atento, se calhar, uma cena assim...

INV. – Mas acham que a turma entendeu a vossa informação, que a vossa apresentação fez com que a turma percebesse qual era o vosso fluxo migratório?

MP. – Sim, eu acho que sim.

AF. – Eu acho que quando fizemos a apresentação a turma percebeu bem o que é que era o tema e o que é que aconteceu na altura.

**INV. – Quando estavam a apresentar, pensaram muito no público? Isso afetou-vos?**

MP. – Como assim?

INV. – Podem-se ter sentido nervosos, sentir que não sabiam as coisas...

LR. – Toda a gente fica nervosa quando apresenta!

AN. – Eu fico imenso. Porque imagina que eu não consigo dizer bem a parte, depois não posso olhar para trás (para o quadro) e depois eu esqueço-me. eeu penso sempre assim na minha cabeça “vou fazer porcaria, vou olhar muitas vezes para trás, vou tirar má nota”.

INV. – Mas é por nossa causa (estagiárias), por causa da turma...?

AN. – Por causa das críticas.

INV. – Mas as críticas são sempre para te melhorar!

MP. – Eu fiquei nervosa porque estava lá outra turma e algumas pessoas estavam a falar, e parecia que o tema não era interessante.

INV. – Então acham que se tivesse sido apenas para a vossa turma tinha corrido melhor?

AN. – Se com uma turma eu fico nervoso, com mais eu fico ainda mais.

MT. – Muito melhor.

LR. – Eu fico nervosa porque penso que me vou esquecer e que aquilo vai correr horrivelmente mal. E para a turma eu apresentaria muito melhor, do que se for para outras turmas, porque tipo, nós não conhecemos bem as outras turmas.

INV. – Então acham que a solução é fazer uma apresentação para sempre para a vossa turma, ou começar a ter outros públicos para se habituarem?

LR. – Para mim é uma mistura um bocadinho dos dois. Para a turma ficamos mais confiantes, e as outras turmas não comentam tanto, parece que não se preocupa. A nossa turma comenta mais, está mais atenta. Eu quero apresentar para um público diferente, mas para um público que se mostre interessado. Porque se não estiverem interessados obviamente que ficamos nervosos, parece que estamos a fazer uma apresentação horrível porque ninguém está a ouvir.

**INV. – Ok, muito bem. Agora quero saber como é que vocês resolviam os problemas que surgiram durante o projeto.**

LR. – Resolvendo.

MT. – Mas o que é que tu queres dizer com problemas?

INV. – Existem vários problemas, por exemplo, vocês não conseguem gerir o vosso grupo porque sentem que os colegas não estão a trabalhar, não conseguem perceber se a informação é boa, não sabem como hão de fazer o produto...

LR. – Pedirmos ajuda aos colegas, metermo-nos em ordem “bora, é para trabalhar, se não fizermos isso, projeto: nada”.

INV. – E quando não chegam a acordo em relação a algo, o que fazem?

LR. – Nós costumamos ir a votos e quando alguém fica em minoria e não concorda, nós tentamos arranjar uma solução, se não dizemos “nós fomos a votos, perdeste, agora vamos fazer isto porque é justo e porque fomos a votos e porque é assim que funciona”. Se mesmo assim não der, nós verificamos o que estamos a dizer para ver quem tem razão. Imagina, se alguém disser “eu acho que imigrar é ir daqui até ao shopping” e outra pessoa disser algo completamente nada a ver como “eu acho que é ir ali e fazer um pino”, nós vamos pesquisar a informação, vamos a fontes (apontando para as estagiárias) ou a fontes de tecnologia.

INV. – Para tentarem entender quem é que tem razão. Ok, mais, MP.

MP. – É porque, eu tenho de pedir desculpas ao meu grupo porque eu acho que às vezes era um bocadinho mandona quando havia um problema no nosso grupo. Eu sei disso porque escrevi na minha autoavaliação. Quando estávamos na sala pedíamos ajuda, quando estávamos lá fora, imagina, a gravar o vídeo, não podíamos fazer “sprints” para dentro e para fora, por isso eu dizia “TA não se está a ouvir nada! JB fala mais alto!”.

AN. – Eu, a MPI e a ANG não tivemos assim muito essas discussões. Era mais o H. e o G. Imagina, o H. queria meter na apresentação “batata” e o G. queria meter “limões”, depois eles começavam assim “não, não, mas aquilo faz mais sentido” e só dava para resolver quando vinha uma de vocês.

AF. – Nós íamos a votos ou então íamos ver o que é que fazia mais sentido.

**INV. – E quando as coisas não estavam a correr como vocês esperavam e estavam com dificuldades, qual era a vossa reação?**

MP. – Eu ficava às vezes chateada porque já tinha estado a escrever o PowerPoint e de repente queriam mudar para um vídeo. E também fiquei mesmo muito enervada porque o LU estava sempre a brincar com a esponja, ou com a caneta, ou com o que for.

RF. – A mim eu fiquei chateado porque a entrevista estava mal e perdemos tempo a passar isso para o Word e depois estava mal. Perdemos tempo a fazer coisas que estavam erradas.

**INV. – Vocês acham que trabalhar em projeto é bom? É positivo?**

MT. – Sim, porque assim ficamos a conhecer mais coisas.

RF. – Fazer projetos é bom porque tu aprendes coisas novas, ou tu a fazer a apresentação, ou os teus colegas a fazer a apresentação.

MT. – Eu acho que é muito bom trabalhar por projeto porque é uma maneira mais de aprenderes coisas e também aprendes a mexer, porque fazer apresentações, tu não vais fazer uma apresentação numa parede. Tu tens sempre de usar uma cartolina ou um PowerPoint. Há várias aplicações para fazer apresentações. Houve outros grupos que fizeram no Canva. Ou seja, estás a conhecer outras coisas, porque se usa sempre o PowerPoint. E eu acho que também é positivo porque tu não estás só a aprender de uma forma, no sentido de estar uma professora a dizer assim “a emigração aconteceu isto e assim”.

INV. – Ou seja, és tu que estás a pesquisar. Então tenho outra pergunta, vocês acham que é mais positivo serem vocês a pesquisarem a informação por vocês próprios, ou ser um professor a dar a informação?

LR e AF. – Os dois.

MT. – Os dois porque se formos nós a pesquisarmos nós estamos a descobrir.

LR. – A ter a iniciativa.

MT. – E se for os professores eles explicam.

INV. – Mais coisas que vocês achem positivas.

RF. – Eu acho que também é positivo nós trabalharmos em grupo, dividirmos tarefas, ajudarmos os outros quando não entendem.

**INV. – E quais é que vocês acham que são as desvantagens de trabalhar por projeto?**

LR. – Eu acho que, primeiro, até eu, nós não estávamos a fazer nada. Estávamos muito distraídos. Havia pessoas que estavam assim (cruza os braços) e havia pessoas que estavam a trabalhar. Por exemplo o LD. e o MG. estavam supostamente a trabalhar e eu chegava lá e estavam distraídos. Não estão focados no trabalho, depois quem é que tem de fazer as coisas? Eu!

MT. – Sim, e também se eu estiver a fazer um projeto sozinha, não há forma de me distrair, agora se eu estiver a fazer um projeto com um amigo, vai ser mais divertido e vamos brincar.

INV. – Ok. Agora vou fazer umas perguntas individuais, são para todos, mas quero que me respondam à vez para não ser uma confusão. Vocês vão ter que, numa escala de 1 a 5, dizer-me a resposta às questões. Por exemplo se eu perguntar se vocês acham que o tempo para os projetos foi suficiente, se acharem que foi muito pouco respondem 1, se acharem que foi mais do que suficiente respondem 5, perceberam?

Todos – Sim.

**INV. – De 1 a 5, o quão complicado foi trabalhar por projeto, sendo 1 muito complicado e 5 nada complicado?**

AN. – 3.

MT. – 5.

RF. – 5.

LR. – 3.

MP. – 3.

AF. – 4.

**INV. – De 1 a 5, o quão divertido foi trabalhar por projeto? Sendo 1 nada divertido, 5 muito divertido.**

MT. – 5.

AN. – 4.

RF. – 4.

AF. – 4.

LR. – 4.

MP. – 2.

Todos – 2?!

**INV. – Então, toda a gente tem direito à sua opinião. De 1 a 5 o quão interessante foi trabalhar por projeto? Sendo 1 nada interessante e 5 muito interessante.**

Todos – 5.

**INV. – De 1 a 5 o quão importante foi o vosso contributo para o projeto?**

MT. – 5.

AN. – 4.

RF. – 4.

AF. – 4.

LR. – 5.

MP. – 5.

**INV. – De 1 a 5, acham que o tempo para os projetos foi muito ou pouco, sendo 1 muito pouco e 5 mais do que suficiente.**

MT. – 4.

RF. – 5.

MP. – 5.

AN. – 3.

LR. – 4.

**INV. – De 1 a 5, o quão bom foi o nosso acompanhamento e ajuda?**

MP. – 5.

LR. – 5.

AF. – 5.

RF. – 4.

AN. – 4.

MT. – 4.

**INV. – Acham que nós vos demos liberdade para tomarem decisões acerca do que fazer no projeto?**

Todos – Sim.

**INV. – Existe alguma coisa em que vocês acham que precisariam de mais ajuda durante os projetos?**

MP. – Sim, eu estava a fazer o projeto, e às vezes o LU e o TA estava a brincar e eu precisava da vossa ajuda.

MT. – Eu acho que nós precisávamos de ajuda numa parte, no sentido em que os grupos que estavam atrasados, não era por eles não conseguirem encontrar informações na internet, era porque não estavam concentrados. E eu acho que vocês também não deviam ter perdido tanto tempo a ajudar esses grupos... deviam ter uma ajuda porque toda a gente merece ajuda...

LR. – Ah, serem mais autónomos, os grupos.

MT. – Sim, é isso, no sentido em que vocês deram muito apoio a quem não estava muito adiantado. E para os que estavam adiantados não receberam tanto apoio.

INV. – O que é que tu tens a dizer sobre isto (dirigindo-se a LR) uma vez que o teu grupo foi um dos que estava mais atrasado?

LR. – Eu concordo mais ou menos com a MT. porque, por um lado, sim é verdade que podíamos ter trabalhado mais, mas por outro eu acho que os grupos que estão adiantados não precisavam assim de tanto apoio. Podiam (estagiárias) ir lá só vendo um bocado.

MT. – Não, mas não é isso LR. Tu tens uma dúvida porque seleccionaste uma informação... tu estavas a ver aquilo e não parecia estar correto e depois quando ias chamar um professor ou uma estagiária, estavam sempre a ajudar um grupo que tinha mais dificuldades. Nós falámos com a PC no sentido, não era deste caso, nós precisávamos da ajuda dela só que ela disse que agora não podia, só que passado uma semana ela não nos pôde ajudar ainda e não nos ajudou. Portanto, acho que isso aí tinha de ser melhorado.

**INV. – Que competências é que vocês acham que melhoraram durante os projetos, e isto pode ser por exemplo em termos de escrita, acham que começaram a escrever melhor, acham que já sabem seleccionar melhor a informação, acham que já conseguem ler melhor, apresentar melhor, acham que já conseguem ser mais autónomos no grupo...**

MT. – Eu acho que seleccionar informação, porquê? Porque eu antes, quando fazíamos projetos em grupo, era tudo a pesquisar, tudo a fazer o projeto, mas no sentido que era “hoje é dia de pesquisar informação, amanhã é dia de fazer o projeto”, nunca fazíamos num dia as duas coisas. E em relação à informação acho que conseguimos distinguir melhor qual é a boa porque costumamos antes de entrar no site ver se é do Brasil, no Brasil há muita informação que não tem nada a ver com a de Portugal, e também costumamos ir a sites seguros. E pesquisávamos em vários sites antes de tirar a informação para ver se dizia a mesma coisa.

AN. – Eu acho que já tenho mais confiança quando vou para o quadro (apresentar), acho que também já estou a ser mais autónomo, e é só.

RF. – Eu acho que a nossa turma no início quando começámos a usar os computadores não sabíamos muito bem mexer neles, e nos PowerPoint, mas agora como já fazemos muitos projetos já sabemos mexer melhor.

AF. – Eu concordo com tudo o que já foi dito.

ANEXO N.

Declaração de consentimento

informado

| | ' ' | | ' ' |

## Figura N1

### Declaração de consentimento informado

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

**Autora:** Carolina Sofia Renda dos Santos

Venho, por este meio, solicitar a participação do seu educando num trabalho de investigação, que tem como principal objetivo averiguar em que medida a metodologia do trabalho por projeto contribui para a construção de conhecimento. O presente estudo insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação.

Sendo um estudo com fins meramente académicos, irá garantir-se o anonimato dos participantes, sendo omitidos os seus nomes, assim como o nome da instituição em que estudam.

Realço a importância que a participação do seu educando tem para o sucesso deste estudo. Para a realização deste serão recolhidos diversos dados através de gravações de áudio – as vozes não serão publicadas –, registos fotográficos – sem que se vejam os rostos das crianças – e produções dos alunos.

Toda a investigação será orientada pelo Professor Doutor Tiago Tempera e, posteriormente, apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Qualquer dúvida pode ser esclarecida através do e-mail: [2021040@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2021040@alunos.eselx.ipl.pt)

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Nota.* Realizado pela autora.

ANEXO 0.

Calendarização do projeto

| | " | | " |

**Tabela O1***Calendarização dos projetos*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Fase I Definição do Problema				4 Teia inicial	5
Fase II Planificação e desenvolvimento do trabalho	8 Distribuição dos subtópicos	9 Planeamento	10 Planeamento	11 Planeamento	12
Fase III Execução	15	16 Entrevista	17	18 Ficha extra de Português	19
	22	23 Ficha extra de Matemática	24	25	26
Fase IV Divulgação e Avaliação	29 Divulgação dos projetos	30 Divulgação dos projetos	31	1	2 Pistas
	5	6	7	8	9
	12	13	14	15 Focus Group Friso	16

*Nota.* Realizado pela autora.

ANEXO P.

Plano de projeto

| | " | | | "

**Figura P1**

*Plano de projeto*

## Plano de Projeto

Subtópico:	Data de início: _____ Data de conclusão: _____																															
Problemática/Pergunta de partida:	O que pensamos saber:	O que queremos saber:																														
Grupo:																																
Aspetos importantes a considerar:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Fontes de informação:</td></tr><tr><td>Livros</td><td style="width: 20px;"></td></tr><tr><td>Internet</td><td></td></tr><tr><td>Entrevistas</td><td></td></tr><tr><td>Documentários</td><td></td></tr><tr><td>Outros documentos</td><td></td></tr></table>	Fontes de informação:		Livros		Internet		Entrevistas		Documentários		Outros documentos		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td colspan="3" style="text-align: center;">O que vamos fazer?</td></tr><tr><td>Livro</td><td>Filme/vídeo</td><td></td></tr><tr><td>PowerPoint</td><td>Revista</td><td></td></tr><tr><td>Cartaz</td><td>Livro</td><td></td></tr><tr><td>Folhetos</td><td>Outros</td><td></td></tr><tr><td>Teatro</td><td></td><td></td></tr></table>	O que vamos fazer?			Livro	Filme/vídeo		PowerPoint	Revista		Cartaz	Livro		Folhetos	Outros		Teatro		
Fontes de informação:																																
Livros																																
Internet																																
Entrevistas																																
Documentários																																
Outros documentos																																
O que vamos fazer?																																
Livro	Filme/vídeo																															
PowerPoint	Revista																															
Cartaz	Livro																															
Folhetos	Outros																															
Teatro																																

**Subtópico:** \_\_\_\_\_

Datas	Etapas do Projeto	Avaliação
	Plano do projeto	
	Pesquisa e seleção de informação	
	Tratamento da informação	
	Realização do Produto	
	Preparação para a comunicação	
	Comunicação Data: _____	
	Apontamento / Questionário para entregar aos colegas	

*Nota.* Realizado pela autora.

## ANEXO Q.

Agendas semanais e  
planificações dos projetos

| | " | | " |

### 1.ª Semana de Intervenção – 3 a 5 de maio de 2023

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	FERIADO	SEMINÁRIO 2	Música / T.T.A.	Artes Visuais	Escrita temática
10h10 – 10h40			Intervalo		
10h40 – 12h20			T.T.A.	Inglês	Tarefa de exploração – tipos de ângulos
			Inglês	Chuva de Ideias para projetos	
12h20 – 13h45			Almoço		
13h45 – 15h25			Saída às 13h45	T.T.A.	Mega Monstro / Conselho
				Educação Física	
15h25 – 15h35				Lanche	Saída às 15h25
15h35 – 16h25	T.T.A.				

4 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<b>Chuva de Ideias (11h30 – 12h20)</b>					
- Fluxos migratórios: migração, emigração e imigração.	1. Formular questões pertinentes sobre o tema.	Na primeira fase da investigação pretende-se introduzir o tema “Fluxos Migratórios”, de modo a averiguar o que os alunos já sabem sobre o mesmo e o que pretendem saber.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	1.1. Formula questões sobre o tema.	50 min

	<p>2. Partilhar com clareza as suas opiniões e ideias.</p> <p>3. Respeitar as regras de interação discursiva.</p> <p>4. Reconhecer a importância de recorrer a fontes fidedignas.</p> <p>5. Participar ativamente e pertinentemente na realização do exercício.</p>	<p>Assim sendo, de forma a contextualizar, começar-se-á por mostrar o guião, nomeadamente o itinerário relativo à entrada de Portugal na UE. De seguida, através de questionamento ativo, questionar os alunos se consideram que uma viagem é uma migração.</p> <p>Após o momento de discussão, em grande grupo, sugerir aos alunos a realização de projetos para saber mais sobre os fluxos migratórios.</p> <p>Posteriormente, no seguimento do diálogo e das questões que surgem no guião (O que é a migração? Quais são os movimentos migratórios que existem? Que motivos levam as pessoas a migrar?) pedir aos alunos que partilhem o que já sabem ou pensam saber sobre os fluxos migratórios e o que pretendem saber. A “chuva de ideias”, resultante dos diferentes contributos deverá ser registada no quadro, de modo a formar uma teia. Importa realçar que, durante este momento, devem ser feitas várias questões aos alunos, de forma a focalizar as ideias dos mesmos para o que é pretendido. Exemplos de questões a realizar: “sabem o que são fluxos migratórios?”, “que tipos de fluxo existem?”, “o que levará as pessoas a migrar?”, “quais serão os países que as pessoas escolhem?”, “será que os países de destino terão as mesmas condições que os de origem?”, entre outras.</p> <p>Na segunda fase, tendo já a teia do que os alunos sabem ou pensam saber e o que gostariam de saber, proceder à planificação do projeto. Neste momento, pedir aos alunos que partilhem fontes que acham</p>		<p>2.1. Participa na discussão/ debate expondo as suas opiniões.</p> <p>2.2. Organiza o discurso com clareza.</p> <p>3.1. Aguarda a sua vez para falar.</p> <p>3.2. Respeita as ideias/opiniões dos colegas.</p> <p>4.1. Distingue fontes fidedignas de fontes não fidedignas.</p> <p>5.1. Participa na realização do exercício.</p>	
--	---	---	--	--	--

		<p>pertinentes para recolher informação e que atividades é que gostariam de realizar. À semelhança do que foi feito na primeira fase, registar as ideias dos alunos e formar no quadro, em conjunto com os mesmos, uma teia. Importa realçar que, durante este momento, devem ser feitas várias questões aos alunos, de forma a focalizar as ideias dos mesmos para o que é pretendido.</p>			
--	--	---	--	--	--

## 2.ª Semana de Intervenção – 8 a 12 de maio

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho/ Distribuição dos temas dos projetos	Escrita Temática	Música / T.T.A.	Oração em Família / T.T.A.	Conta-me com chá / T.T.A.
	Texto narrativo				
10h10 – 10h40	Intervalo				
10h40 – 12h20	Tarefa de exploração – ângulos	T.T.A.	Corrida do Mar	Inglês	Melhoramento do Texto
			Inglês	T.T.A.	
12h20 – 13h45	Almoço				
13h45 – 15h25	Formação Humana	T.T.A.	Saída às 13h45	Visita de estudo	Mega monstro / Conselho
		Educação Física			
15h25 – 15h35	Lanche				
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.			Saída às 15h25

8 de maio de 2022

Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<b>Conselho de Turma / Distribuição dos Temas Fluxos Migratórios / Texto Narrativo (8h30 – 10h10)</b>					
<p>- Princípio de cortesia</p> <p>- Participação</p> <p>- Fluxos migratórios</p> <p>- Escrita: texto narrativo</p>	<p>1. Solicitar a palavra para intervir.</p> <p>2. Participar na redistribuição das tarefas.</p> <p>3. Organizar a agenda semanal.</p> <p>4. Escolher um tema do seu interesse para trabalhar.</p>	<p>O Conselho inicia-se com a redistribuição de tarefas, elegendo-se novos membros para as mesmas com os alunos que se voluntariam para os cargos. O Conselho de Turma termina com planificação da agenda semanal, com os alunos a distribuírem pela semana os momentos planeados pelas docentes. À medida que a agenda é definida, o secretário da semana escreve-a nas folhas afixadas na sala para esse fim.</p> <p>Importa realçar que todas as decisões tomadas durante o Conselho devem ser feitas de forma democrática, devendo existir sempre uma votação e prevalecer a opção mais votada.</p> <p>Posteriormente, serão apresentados aos alunos os temas a trabalhar nos projetos sobre os fluxos migratórios, sendo estes organizados em emigração em Portugal (emigração para o Brasil no final do século XIX, para a Europa na década de 60, e em 2008 derivado da crise económica) e imigração em Portugal (retornados e vaga africana derivado do 25 de abril, abertura dos países de leste consequente da queda do muro de Berlim e consequente adesão de Portugal à EU e guerra na Ucrânia). De seguida, indicar aos alunos que deverão formar grupos tendo em conta o fluxo migratório que pretendem estudar e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	<p>1.1. Solicita a palavra para intervir.</p> <p>2.1. Voluntaria-se para realizar tarefas que ainda não tenha feito.</p> <p>3.1. Sugere em que momentos de deve realizar as tarefas planeadas pelas docentes.</p> <p>3.2. Sugere tarefas a realizar durante os momentos não planeados.</p> <p>4.1. Escolhe um tema, entre os disponíveis, para investigar.</p> <p>4.2. Forma um grupo com elementos que queiram o mesmo tema.</p>	<p>100 min</p>

	<p>5. Relembrar a estrutura de um texto narrativo.</p>	<p>decidir em que momento de T.T.A. pretendem ter tutoria por parte das docentes, sabendo que deve existir um máximo de 2 grupos por dia.</p> <p>Ainda no primeiro tempo da manhã relembrar com a turma as regras para a elaboração de um texto narrativo, nomeadamente a estrutura a seguir e quais as suas características. Para tal, questionar os alunos acerca das principais características deste tipo de texto e em que momento se incluem.</p> <p>Todo o momento deve ser guiado através de questionamento ativo e as participações dos alunos registadas no quadro. No final, resultará um quadro-síntese que auxiliará os alunos a produzir os seus textos narrativos em momentos futuros.</p>		<p>4.3. Define em que dia pretende ter tutoria.</p> <p>5.1. Indica que um texto narrativo está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>5.2. Refere que na introdução são apresentadas as personagens, o local e o tempo da ação.</p> <p>5.3. Refere que no desenvolvimento é apresentado o problema/constrangimento da ação, assim como a respetiva solução.</p> <p>5.4. Refere que na conclusão é apresentado o término da história.</p>	
--	--	---	--	---	--

9 de maio de 2022

Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<b>T.T.A. (10h40 – 12h20; 13h45 – 14:35; 15:35 – 16:25)*</b>					
<p>- Organização</p> <p>Responsabilidade</p> <p>- Autorregulação</p> <p>- Autonomia</p>	<p>1. Realizar tarefas autonomamente.</p>	<p><b>Tempo de Trabalho Autônomo **</b></p> <p>Dar início ao T.T.A., em que cada aluno, tendo em consideração as suas necessidades, deve realizar tarefas, tais como: escrita da semana; tarefas presentes no estendal ou no <i>Times</i>; cálculo mental; projetos.</p> <p>Orientar os alunos na realização das tarefas, indicando quais podem realizar, assim como auxiliar na sua execução. Apesar de dar apoio a todos de forma indireta, juntar-se a um grupo de alunos que tenha demonstrado dificuldades específicas na aquisição da aprendizagem criando comunidades de aprendizagem mais homogêneas, o que pode possibilitar um trabalho mais ativo naquelas que serão as suas dificuldades comuns, que não estão a ser ultrapassadas com a ajuda dos pares.</p> <p><b>**Concomitantemente, prestar auxílio/tutoria aos grupos que se inscreveram para os trabalhos de projeto sobre os fluxos migratórios.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefas sobre os conteúdos trabalhados: retas, ângulos, cálculo mental, gramática;</li> <li>• Folhas pautadas e quadriculadas;</li> <li>• Material de escrita;</li> <li>• Material didático de apoio (cartazes, <i>cuisenaire</i>, etc.)</li> </ul>	<p>1.1. Organiza o seu trabalho autonomamente.</p> <p>1.2. Realiza tarefas consoante as suas necessidades.</p>	

### 3.ª Semana de Intervenção – 15 a 19 de maio

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho / Continuação dos ângulos	Mural dos triângulos + tarefa	Música / T.T.A.	Artes Visuais	Visita de estudo
10h10 – 10h40	Intervalo				
10h40 – 12h20	Escrita Temática	Ensaio geral / Entrevista	T.T.A. Inglês	Inglês Cálculo mental	
12h20 – 13h45	Almoço				
13h45 – 15h25	Formação Humana	T.T.A. Educação Física	Saída às 13h45	T.T.A. Educação Física	Mega monstro / Conselho
15h25 – 15h35		Lanche		Lanche	Saída às 15h25
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.		T.T.A.	

16 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<b>Entrevista (10h40 – 12h20)*</b>					
- Escrita: entrevista	1. Legitimar a entrevista.	Relembrar com a turma as regras para a elaboração de um guião de entrevista, nomeadamente a estrutura a seguir e quais as suas características. Para tal, questionar os alunos acerca das principais características deste tipo de texto e em que momento se incluem.  Todo o momento deve ser guiado através de questionamento ativo e as participações dos alunos registadas no quadro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	1.1. Informa o entrevistado sobre os objetivos da entrevista.  1.2. Pede ao entrevistado para gravar a entrevista em suporte áudio.	100 min

	<p>2. Colocar perguntas que caracterizem o entrevistado.</p> <p>3. Recolher informação para dar resposta à sua questão-problema.</p> <p>4. Agradecer o contributo do entrevistado.</p>	<p>*No início deste período da manhã realizar-se-á o ensaio geral dos teatros a apresentar aos pais. O momento planificado ocorrerá logo após o seu término.</p>		<p>2.1. Questiona o curso que o entrevistado tirou.</p> <p>2.2. Questiona a profissão do entrevistado.</p> <p>3.1. Questiona ao entrevistado as perguntas do seu projeto.</p> <p>3.2. Coloca uma questão de cada vez.</p> <p>4.1. Questiona se o entrevistado tem mais alguma coisa a acrescentar.</p> <p>4.2. Agradece o contributo do entrevistado.</p>	
--	--	--	--	---	--

**5.ª Semana de Intervenção – 29 de maio a 2 de junho**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho / Conta-me com chá	Questão 2 do guião / Escrita Temática	Música / T.T.A.	Dia Mundial da Criança	Pistas
10h10 – 10h40	Intervalo				Intervalo
10h40 – 12h20	Apresentação dos projetos	Teatro / Apresentação dos projetos	T.T.A.		Construção do friso
			Inglês		
12h20 – 13h45	Almoço				Almoço
13h45 – 15h25	Formação Humana	Apresentação dos projetos	Saída às 13h45		Mega monstro / Conselho
		Educação Física			
15h25 – 15h35	Lanche				Saída às 15h25
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.			

29 de maio de 2022

Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<b>Apresentação dos projetos (10h40 – 12h20)</b>					
- Fluxos migratórios	<ol style="list-style-type: none"> <li>Explicar os conteúdos com correção.</li> <li>Responder às questões colocadas pelos colegas e adultos.</li> <li>Apresentar um produto cientificamente correto.</li> </ol>	<p>Iniciar as apresentações com os grupos que marcaram apresentar: Europa na década de 60, Europa de Leste e Crise Económica de 2008. A ordem das apresentações respeitará a época que se estudou. Durante as apresentações dos colegas, os restantes alunos devem estar atentos de forma a puderem colocar questões e fazer comentários no final das mesmas.</p> <p>Após cada apresentação, a turma e as docentes devem tecer comentários e fazer questões quanto ao trabalho desenvolvido. Os elementos do grupo que apresentou devem responder às questões colocadas e esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>Nota: dado que os fluxos migratórios são um conteúdo lecionado no 4.º ano, considerou-se pertinente convidar outras turmas a assistir às apresentações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Produto final de cada grupo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Explica os conteúdos referentes à sua parte com correção.</li> <li>Explica os conteúdos que não são da sua parte da apresentação com correção.</li> <li>Responde às questões colocadas pelos colegas e adultos.</li> <li>Apresenta um produto cientificamente correto.</li> <li>Apresenta um produto claro.</li> <li>Apresenta um produto sem erros de</li> </ol>	100 min

	4. Colocar dúvidas e dar opinião sobre os trabalhos apresentados.			<p>sintaxe, morfológicos e orográficos.</p> <p>4.1. Coloca dúvidas sobre os trabalhos apresentados.</p> <p>4.2. Dá a sua opinião sobre os trabalhos apresentados.</p>	
--	---	--	--	---	--

30 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<b>Teatro / Apresentação dos Projetos (10h40 – 12h20)</b>					
- Fluxos migratórios	5. Explicar os conteúdos com correção.	<p>No início deste período da manhã realizar-se-á a apresentação dos teatros dinamizados com as estagiárias de Psicomotricidade.</p> <p>Iniciar as apresentações com os grupos que marcaram apresentar: Emigração para o Brasil no final do século XIX, Retornados e vaga africana e Guerra na Ucrânia. A ordem das apresentações respeitará a época que se estudou. Durante as apresentações dos colegas, os restantes alunos devem estar atentos de forma a puderem colocar questões e fazer comentários no final das mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Produto final de cada grupo.</li> </ul>	<p>1.3. Explica os conteúdos referentes à sua parte com correção.</p> <p>1.4. Explica os conteúdos que não são da sua parte da apresentação com correção.</p>	100 min

	<p>6. Responder às questões colocadas pelos colegas e adultos.</p> <p>7. Apresentar um produto cientificamente correto.</p> <p>8. Colocar dúvidas e dar opinião sobre os trabalhos apresentados.</p>	<p>Após cada apresentação, a turma e as docentes devem tecer comentários e fazer questões quanto ao trabalho desenvolvido. Os elementos do grupo que apresentou devem responder às questões colocadas e esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>Nota: dado que os fluxos migratórios são um conteúdo lecionado no 4.º ano, considerou-se pertinente convidar outras turmas a assistir às apresentações.</p>		<p>2.2. Responde às questões colocadas pelos colegas e adultos.</p> <p>5.1. Apresenta um produto cientificamente correto.</p> <p>5.2. Apresenta um produto claro.</p> <p>5.3. Apresenta um produto sem erros de sintaxe, morfológicos e ortográficos.</p> <p>8.1. Coloca dúvidas sobre os trabalhos apresentados.</p> <p>8.2. Dá a sua opinião sobre os trabalhos apresentados.</p>	
--	--	--	--	---	--



		Quando terminarem devem entregar as pistas à docente para que esta as possa colocar num envelope. Dentro do envelope estará a pista, juntamente com um mini mapa e fio de uma determinada cor.			
<b>Construção de friso cronológico (10h40 – 12h20)</b>					
	<p>9. Explicar os conteúdos com correção.</p> <p>10. Responder às questões colocadas pelos colegas e adultos.</p> <p>11. Apresentar um produto cientificamente correto.</p>	<p>Distribuir por grupos aleatórios os envelopes juntamente com cartolina da cor do fio que está dentro deles.</p> <p>Indicar que os grupos deverão associar as pistas escritas dentro do envelope a um dos fluxos migratórios apresentados pelos colegas nos projetos. Assim que associarem, devem representar no mini mapa, com caneta da mesma cor da linha, o percurso migratório correspondente.</p> <p>Após 15 minutos pedir aos grupos que apresentem o trabalho realizado e expliquem o seu raciocínio.</p> <p>No final, em grande grupo, construir um mapa que represente os vários fluxos migratórios representados nos mini mapas.</p> <p>Em seguida constrói-se um friso cronológico que associe os fluxos representados no mapa com a época em que aconteceram. Para isto, realizar questões como:</p> <p>- Porque é que o friso não tem nem princípio nem fim?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas “pista dos fluxos”;</li> <li>• Envelopes;</li> <li>• Fios de cores;</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Pionés;</li> <li>• Mini mapas;</li> <li>• Papel de cenário.</li> </ul>	<p>1.6. Explica os conteúdos referentes à sua parte com correção.</p> <p>1.7. Explica os conteúdos que não são da sua parte da apresentação com correção.</p> <p>2.3. Responde às questões colocadas pelos colegas e adultos.</p> <p>5.8. Apresenta um produto cientificamente correto.</p> <p>5.9. Apresenta um produto claro.</p>	

	<p>12. Colocar dúvidas e dar opinião sobre os trabalhos apresentados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se o século XX é aqui, onde está representado o início do século XXI?</li> <li>- Os espaços são iguais? Porquê?</li> <li>- Quantas décadas tem cada século? E quantos anos?</li> <li>- Se existem três espaços antes do século XX, que anos estão aí representados?</li> </ul> <p>No final afixar os materiais construídos para posterior consulta.</p> <p>Para terminar os projetos, fazer uma teia questionando os alunos o que sabem sobre os fluxos migratórios e apontar de forma que se possa comparar com a teia inicial ver a evolução dos conhecimentos adquiridos sobre o tema.</p>		<p>5.10. Apresenta um produto sem erros de sintaxe, morfológicos e orográficos.</p> <p>12.1. Coloca dúvidas sobre os trabalhos apresentados.</p> <p>12.2. Dá a sua opinião sobre os trabalhos apresentados.</p>	
--	---	--	--	---	--

ANEXO R.

Ficha Extra de Português

| | ' ' | | ' ' |

Figura R1

Ficha de Leitura sobre os fluxos migratórios

	<b>PORTUGUÊS</b>		<b>4º Ano</b>
	<i>Ficha de Leitura</i>		
Nome: _____	Data: ____ / ____ / ____		

1. Lê os seguintes excertos de notícias.

A insegurança e violência no Brasil estão entre as principais razões que levaram os brasileiros (...) a deixar o seu país (...). Apesar de considerar que aquela decisão acaba sempre por ser o resultado de "um somatório de fatores", onde a instabilidade política "desgastante" no Brasil e a procura de um emprego melhor e melhores condições de vida também são fatores de peso.

Portugal, "além de oferecer segurança, pode oferecer uma boa educação e um bom sistema de saúde".

(excerto retirado do jornal Contacto, em [bit.ly/3WGZ5Yp](http://bit.ly/3WGZ5Yp))



Portugal é porta de entrada na Europa para muitos jovens angolanos, que, "desesperados" pela falta de emprego e melhores condições de vida no país lusófono, dizem-se ávidos em **emigrar** para o espaço europeu por "faltar quase tudo" em Angola. (...)

"É uma vontade dos jovens, porque aqui as condições de vida e a facilidade ou qualidade do ensino não é tão eficaz quanto aos países europeus, como Portugal (que) tem uma qualidade de ensino boa" (...).

(excerto retirado do jornal Observador, em [bit.ly/45FE4Kn](http://bit.ly/45FE4Kn))

A **imigração** estrangeira tem alguma diversificação de perfis: a comunidade brasileira é o maior grupo desde 2006. (...) Existem os **fluxos migratórios** da Ásia do Sul, que começaram na década passada e acentuaram-se nos últimos cinco anos, sobretudo da Índia, Bangladesh e Nepal, mas também do Paquistão, o que está ligado a atividades quer de baixa qualificação quer a algum empreendedorismo na restauração. A vaga da Europa de Leste diminuiu substancialmente, por alteração das condições em Portugal e pela sua substituição por outros países, até à guerra" (...).

Os naturais da Ásia reforçam as populações rurais, que têm uma grande escassez de mão de obra para a agricultura. (...)

Voltou a entrar um grupo muito expressivo de residentes na Ucrânia que fugiram depois da invasão pela Rússia, a 24 de fevereiro.

(excerto retirado do jornal Diário de Notícias, em [bit.ly/431ArNM](http://bit.ly/431ArNM))

2. Explica o significado das expressões destacadas nos excertos.

---

---

---

**3. Sublinha nos excertos:**

A verde os motivos que levam as pessoas a emigrar;

A vermelho os motivos que fazem com que Portugal seja escolhido para imigrar.

**4. Lê a frase:**

«A vaga da Europa de Leste diminuiu substancialmente, por alteração das condições em Portugal e pela sua substituição por outros países, até à guerra”(...)»

**4.1) Quais serão os países referidos como “a vaga da Europa de Leste”?**

\_\_\_\_\_

**4.2) Considerando o último parágrafo do último excerto, por que motivo esta vaga diminuiu “até à guerra”?**

\_\_\_\_\_

**5. Assinala com X, a opção que completa cada frase de acordo com as informações dadas pelas notícias.**

**5.1) Os países que escolhem Portugal para imigrar são...**

... o Brasil, Cabo Verde, Angola, China e Ucrânia.

... a Índia, Bangladesh, Nepal, Brasil, Angola e Cazaquistão.

... a Índia, Bangladesh, Nepal, Brasil, Angola, Paquistão e países da Europa de Leste.

**5.2) A maior comunidade estrangeira a residir em Portugal é...**

... a brasileira.

... a angolana.

... a chinesa.

**6. Pesquisa no dicionário o significado das seguintes palavras:**

Somatório - \_\_\_\_\_

Lusófono - \_\_\_\_\_

Ávidos - \_\_\_\_\_

Empreendedorismo - \_\_\_\_\_

7. Classifica as palavras da frase: Os naturais da Ásia reforçam as populações rurais, que têm uma grande escassez de mão de obra para a agricultura.

Ásia – \_\_\_\_\_

grande – \_\_\_\_\_

para – \_\_\_\_\_

rurais – \_\_\_\_\_

reforçam – \_\_\_\_\_

8. Classifica as seguintes palavras quanto ao número de sílabas.

estrangeira - \_\_\_\_\_

sistema - \_\_\_\_\_

de - \_\_\_\_\_

faltar - \_\_\_\_\_

Instabilidade - \_\_\_\_\_

onde - \_\_\_\_\_

9. Classifica as seguintes palavras quanto à sílaba tónica.

Brasil - \_\_\_\_\_

violência - \_\_\_\_\_

saúde - \_\_\_\_\_

Índia - \_\_\_\_\_

Portugal - \_\_\_\_\_

qualidade - \_\_\_\_\_

10. Classifica as seguintes palavras de acordo com o processo de formação de palavras.

insegurança – \_\_\_\_\_

brasileiros – \_\_\_\_\_

somatório – \_\_\_\_\_

desgastante – \_\_\_\_\_

lusófono – \_\_\_\_\_

3

ANEXO S.

Ficha Extra Online

|' '' | | ''

**Figura S1**

*Ficha Extra Online*


## Fluxos Migratórios

\* Indica uma pergunta obrigatória


1. Email \*

---

Vê o seguinte [vídeo](#) da RTP Ensina sobre Migração.



Migração e fixar residência



2. Agora que viste o vídeo, o que entendes por migração? \*

---

**Lê** com atenção o texto seguinte.

O planeta tem assistido a migrações humanas que atravessam regiões e continentes, motivadas por razões muito diversas. Mas foi há cerca de 80 mil anos, numa grande migração, a partir do coração de África, que se deu a “colonização” do resto do planeta pelos humanos modernos.

Quando o número de pessoas que se desloca é muito elevado, os movimentos migratórios afetam as áreas de partida, mas também as áreas de destino.

As cidades estão submetidas à pressão da **migração**, com uma procura cada vez maior por emprego, habitação, infraestruturas e serviços, ou seja, por melhor qualidade de vida.

As migrações podem ser motivadas por fatores tão diversos como a procura de emprego e melhores condições de vida, a fuga a catástrofes naturais ou a deslocação diária de casa para o trabalho e no percurso inverso - os chamados **movimentos pendulares**.

Em Portugal, o **êxodo rural** ocorrido nas décadas de 60 e 70, contribuiu para o **despovoamento** do interior do país, de onde a população mais jovem e em idade ativa saiu em direção ao litoral, mas também em direção ao estrangeiro, cruzando fronteiras e fixando-se em países como a França, Alemanha e Luxemburgo, pela falta de perspetivas de futuro e pelo regime ditatorial acrescido do risco de mobilização para a guerra colonial em África.

(Texto adaptado de [RTP Ensina](#))

3. O que significa **êxodo rural**? \*

---

---

---

---

---

4. Considerando a palavra **despovoamento**, qual será a sua origem? \*

---

---

---

---

---

5. Que motivos levam as pessoas a migrar? \*

\_\_\_\_\_

6. As migrações acontecem... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ...quando há deslocação de pessoas, de uma região para outra, dentro do país.
- ...quando há deslocação de pessoas para outro país.
- ...quando as pessoas se deslocam definitivamente.
- ...quando as pessoas se deslocam temporariamente.
- Todas as opções estão corretas.
- Nenhuma das anteriores.

Observa a seguinte notícia do jornal Observador.

The screenshot shows a news article from the Portuguese newspaper 'Observador'. The article is titled 'Grupos de peregrinos de 30 países inscritos no Santuário de Fátima para cerimónias desta sexta-feira e de sábado'. The text below the title states: 'Santuário de Fátima vai receber peregrinos de 30 países para as cerimónias da peregrinação dos dias 12 e 13 de maio. Verifica-se um grande afluxo de peregrinos, idêntico ao dos anos pré-pandemia.' The article is published by 'Agência Lusa' on '12 mai. 2023, 12:45'. The main image shows the Basilica of the Holy Spirit in Fátima, Portugal, with a large crowd of pilgrims gathered in front of the building under a clear blue sky.

7. Consideras que os peregrinos estão a migrar? Justifica a tua resposta. \*

---

---

---

---

---

Observa o gráfico seguinte que representa as nacionalidades dos alunos estrangeiros do .



8. Em Portugal, estes alunos são...

Marcar apenas uma oval.

Imigrantes

Emigrantes

9. Nos seus países de origem, estes alunos são...

*Marcar apenas uma oval.*

Imigrantes

Emigrantes

10. Qual é a moda do conjunto de dados representado?

---

---

*Nota.* Realizado pela autora.


## ANEXO T.

Fichas Extra de Matemática

| | ' | | ' |

**Figura T1**

*Fichas extra de Matemática*

MATEMÁTICA4º  
Ano

### Representações Gráficas

1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de emigrantes de acordo com o nível de escolaridade, em 2014 e 2021.

Percentagem de emigrantes de acordo com o nível de escolaridade				
Anos	Nível de escolaridade			
	Total	Básico	Secundário e pós-secundário	Superior
2014	100	53,5	17,1	
2021	100		34,3	47,6

Fonte: PORDATA.

1.1 Completa a tabela com os dados em falta.

1.2. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino superior?

1.3. Qual foi o ano que teve maior percentagem de emigrantes com o ensino básico?

1.5. Comparando os dois anos, que conclusões podes tirar em relação ao Ensino Superior?



1. Na tabela seguinte encontram-se registados os dados relativos à percentagem de população imigrante a residir em Lisboa, em 2011 e 2021.

População imigrante em Lisboa por país de nacionalidade								
Anos	Nacionalidade							
	Bulgária	Roménia	Ucrânia	Angola	Brasil	China	Índia	Nepal
2011	322	1530	1510	1974	11042	2138	921	763
2021	159	849	1087	2737	16527	2831	1147	3569

Fonte: PORDATA.

1.1. Das nacionalidades apresentadas, qual é a maior comunidade imigrante residente em Portugal?

1.2. Indica quais os países que apresentaram uma diminuição no número de imigrantes a residir em Portugal.

1.2.1 Os países que indicaste na pergunta 1.2 também são conhecidos como...

... Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

... países de Leste.

1.3. Arredonda os dados à centena mais próxima.

1.4. Numa folha quadriculada, elabora um gráfico de barras onde representes os países asiáticos. Cada quadrícula deve representar uma centena.

Nota. Realizado pela autora.