



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Especialidade

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda

Mónica Medeiros Machado

Orientadora

Prof. Doutora Raquel Dinis

Ponta Delgada, abril de 2015

*Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, na
Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores
para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do
grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico, sob orientação científica da Prof.
Doutora Raquel Dinis

Agradecimentos

Este relatório, bem como, o meu percurso académico até aqui, é o culminar de uma longa e difícil caminhada, com muitos obstáculos e ausências nas vidas daqueles que são importantes para mim. Desta forma, neste espaço do trabalho gostaria de manifestar a minha gratidão a todos os que me apoiaram neste percurso.

Em primeiro lugar, ao meu filho Vicente, a quem dedico este trabalho e a quem espero inspirar futuramente, tal como ele me inspirou a mim nos momentos mais difíceis com o seu lindo sorriso e ternurento olhar, com a mensagem de que nunca devemos desistir mesmo nos momentos mais difíceis e que com esforço e dedicação tudo ele irá conseguir!

Ao meu marido, pela paciência, apoio, amizade, amor e compreensão nos momentos em que estive ausente, para além da sua preciosa ajuda na construção de recursos.

Aos meus pais, por todo o apoio incondicional que me deram ao longo destes anos em todos os sentidos e que finalmente podem ver que os seus esforços e conselhos, embora tarde, foram escutados, pois este sonho não era só meu mas também deles.

Às minhas colegas e amigas Carla, Quélia e Paula, companheiras nesta caminhada que tanto me ajudaram a superar as minhas dificuldades, medos e incertezas, pela troca de conhecimentos e momentos de riso nos piores momentos.

Agradeço, igualmente à Prof^ª. Doutora Raquel Dinis, orientadora deste relatório, que orientou e supervisionou os meus dois estágios por todo o apoio prestado, pela sua disponibilidade, pelas suas sugestões, confiança e atenção.

À Educadora Irene Santos e à Professora Ana Xavier, minhas orientadoras cooperantes por terem-me recebido de braços abertos nas suas salas e por todo o apoio e disponibilidade que me dedicaram ao longo do estágio.

A todas as crianças com que tive o privilégio de estagiar, pelo carinho, sorrisos e entusiasmo durante as minhas práticas educativas.

Ao Patronato de S. Miguel, pela oportunidade, pois sem a sua autorização não teria sido possível concretizar este projeto e a toda a equipa da Creche Arca de Noé, pela amizade,

compreensão e ajuda durante as minhas ausências na creche ao longo deste período de formação académica.

A todos, Muito Obrigada!

Índice Geral

Índice de Anexos.....	v
Índice de Quadros.....	v
Índice de Figuras.....	v
Lista de siglas utilizadas.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Ser Educador/Professor.....	5
1.1 A escola de hoje.....	6
1.2. A formação de professores.....	7
1.3. Ser Educador/Professor: conhecer o Perfil Profissional.....	9
1.4. O papel do Estágio na formação para a docência.....	13
1.4. 1. Dinâmicas formativas no contexto de estágio.....	16
1.4.1.1. Observação.....	17
1.4.1.2. Planificação.....	18
1.4.1.3. Avaliação.....	19
1.4.1.4. Reflexão.....	20
Capítulo II – A integração curricular.....	22
2.1. Integração curricular.....	23
Capítulo III – O estágio pedagógico.....	34
3.1. O estágio pedagógico na Educação Pré- Escolar.....	35
3.1.1. Caraterização do meio.....	36
3.1.2. Caraterização da escola.....	37
3.1.3. Caraterização da sala de atividades.....	38
3.1.4. Caraterização do grupo.....	39
3.1.5. Intervenções e temáticas.....	39
3.1.6. Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	47
3.1.6.1. Jogo “Roleta das profissões”.....	47
3.1.6.2. “João e o pé de feijão”.....	53
3.2. O estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
3.2.1. Caraterização do meio.....	61
3.2.2. Caraterização da escola.....	62
3.2.3. Caraterização da sala de aula.....	63
3.2.4. Caraterização da turma.....	63
3.2.5. Intervenções e conteúdos.....	63

3.2.6. Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	72
3.2.6.1. Visita de estudo ao “Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG)” da Universidade dos Açores.....	72
3.2.6.2. “Dramatização de trocas comerciais”.....	77

Capítulo IV – Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular: estudo das representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....

4.1. Contextualização da temática e introdução ao estudo.....	83
4.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados.....	83
4.3. Participantes.....	85
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	87
4.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular..	87
4.4.1.1. Representações dos docentes que declaram desenvolverem experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	88
4.4.1.2. Representações dos docentes que declaram não desenvolverem experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	99
4.5. Conclusões e limitações do estudo.....	102

Considerações Finais.....

Referências Bibliográficas.....

Anexos.....

Índice de Anexos

Anexo 1- Excerto da grelha de avaliação da experiência “Roleta da profissões”	
Anexo 2 - Excerto da grelha de avaliação da experiência “João e o pé de feijão”	
Anexo 3 - Excerto da grelha de avaliação da experiência “Visita de estudo ao Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) Universidade dos Açores”	
Anexo 4 - Excerto da grelha de avaliação da experiência “Dramatização de trocas comerciais”	
Anexo 5 - Inquérito por questionário	

Índice de Quadros

Quadro n.º1 – Rotina diária da sala de atividades na qual se desenvolveu o estágio na Educação Pré-Escolar.....	40
Quadro n.º2 - Experiências de Aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar: dinâmicas de integração das áreas e domínios de conteúdo.....	44
Quadro n.º3 - Análise do potencial de integração curricular do jogo "Roleta das profissões"	50
Quadro n.º4 - Análise do potencial de integração curricular da Experiência “João e o pé de feijão”.....	56
Quadro n.º 5 - Horário da turma do 1.º Ciclo	64
Quadro n.º 6 - Experiências de aprendizagem desenvolvidas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: dinâmicas de integração das áreas disciplinares.....	70
Quadro n.º 7 - Análise do potencial de integração curricular da visita de estudo ao “Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) ” da Universidade dos Açores.....	75
Quadro n.º 8 - Análise do potencial de integração curricular da “Dramatização de trocas comerciais”.....	80
Quadro n.º9 - Caracterização dos participantes no estudo.....	86
Quadro n.º 10 - Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular na prática letiva.....	87
Quadro n.º 11 – Experiências de aprendizagem desenvolvidas pelos participantes.....	89
Quadro n.º 12- Razões subjacentes ao desenvolvimento de práticas de integração curricular.....	92
Quadro n.º 13 - Constrangimentos/dificuldades sentidos na planificação e desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	94
Quadro n.º 14 – Conceções de integração curricular expressas pelos docentes que declararam desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	96
Quadro n.º 15 – Razões subjacentes ao não desenvolvimento de práticas de integração curricular.....	99
Quadro n.º 16 - Conceções de integração curricular expressas pelos docentes que declararam não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.....	100

Índice de Figuras

Figura 1- Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.....	10
---	----

Figura 2 – Dinâmicas formativas no contexto de estágio	16
Figura 3 – Dimensões da integração curricular (Beane, 2002)	28
Figura 4 – Dimensões da integração curricular (Alonso, 2001)	30
Figura 5 – Jogo “Roleta das profissões” - roleta.....	48
Figura 6 – Jogo “Roleta das profissões” – cartões com adivinhas.....	48
Figura 7 – Plantação de feijões.....	54
Figura 8 – Visita de estudo ao” Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) Universidade dos Açores” – fotografia da turma na visita.....	73
Figura 9 - Visita de estudo ao Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) Universidade dos Açores” – mapa de sismicidade.....	73
Figura 10 – Dramatização – Barco.....	78
Figura 11 – Dramatização – Adereços e vestuário.....	78

Lista de siglas utilizadas

CREB - Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PCG - Projeto Curricular de Grupo.

PCT - Projeto Curricular de Turma.

PEE - Projeto Educativo de Escola.

PES I - Prática Educativa Supervisionada I.

PES II - Prática Educativa Supervisionada II.

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livre

Resumo

O presente relatório reporta-se ao trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (realizada na Educação Pré-Escolar) e Prática Educativa Supervisionada II (realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento contempla uma abordagem enquadradora às questões e problemáticas atualmente colocadas à escola, a docência e à formação de professores (inicial e contínua), com particular ênfase na reflexão fundamentada sobre a importância do estágio pedagógico e sobre as dinâmicas subjacentes aos processos formativos vivenciados pela estagiária. Do mesmo modo, procede-se ainda à descrição, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Neste domínio aprofundam-se questões relativas ao potencial das mesmas no que respeita à temática em aprofundamento neste relatório: a integração curricular. Assim, visando a compreensão mais abrangente e rica sobre a organização e desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, consideraram-se duas abordagens: uma centrada na análise e reflexão sobre as práticas da estagiária; outra, considerando a realização de um pequeno estudo exploratório de levantamento das conceções e das representações dos educadores/professores sobre as próprias práticas de integração curricular. Neste estudo, e apesar das limitações oportunamente apresentadas e discutidas, foi possível apurar que os docentes inquiridos privilegiam, tendencialmente, práticas de *integração do conhecimento/áreas disciplinares*, revelando também conceções que identificam a integração curricular com a organização de atividades dirigidas à diversidade de alunos visando, nomeadamente a 'integração' dos alunos com dificuldades de aprendizagem/necessidade educativas especiais (NEE). Estas perspetivas dos docentes traduzem uma visão parcial, empobrecida ou mesmo enviesada da integração curricular. Contudo, considerando a importância fundamental da organização integrada e relacional do currículo, nomeadamente no que respeita à promoção da significatividade das aprendizagens dos alunos, importa que os educadores/professores sejam conhecedores dos pressupostos científicos e psicopedagógicos subjacentes às conceções e práticas de integração curricular (considerada nas suas múltiplas dimensões), posicionando-se intencionalmente e com rigor científico e pedagógico neste domínio.

Abstract

This report refers to the work done within the courses of Educational Practice Supervised I (held in pre-school education) and Educational Practice Supervised II (held in the 1st cycle of basic education), the Master in Education Pre School and education of the 1st cycle of basic education. This document offers an approach to the issues and problems currently posed to school teaching and teacher training (initial and continuing), with particular emphasis on reasoned reflection on the importance of teaching practice and the dynamics underlying the formation processes experienced by intern. Likewise, the procedure is still the description, analysis and reflection on the practices developed. This field deepen up questions concerning the potential of the same with regard to the issue in depth in this report: curriculum integration. Thus, targeting the most comprehensive and rich understanding of the organization and development of learning experiences promoting curricular integration, they considered two approaches: one centered on analysis and reflection on the practices of the trainee; another, considering the performance of a small exploratory study survey of conceptions and representations of educators / teachers about the practices of curriculum integration. In this study, and despite the limitations previously presented and discussed, it was found that respondents favor teachers, tend, integration practices of knowledge / subject areas, also revealing conceptions which identify the curricular integration with the organization of activities aimed at the diversity of students aiming, in particular the 'integration' of students with learning disabilities / special educational need (SEN). These perspectives of teachers reflect a biased view, impoverished or even skewed the curricular integration. However, given the fundamental importance of an integrated and relational organization of the curriculum, particularly with regard to promoting the significance of student learning, it is important that educators / teachers are knowledgeable of scientific assumptions and underlying psycho-pedagogical conceptions and the curriculum integration practices (considered in its multiple dimensions), positioning itself intentionally and with scientific and pedagogical rigor in this area.

Introdução

O presente relatório de estágio encontra-se legalmente enquadrado pelo artigo 17.º do Decreto de Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e emerge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, da 5.ª edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Este documento está de acordo com o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro, sendo uma das condições necessárias para a conclusão do 2.º Ciclo de estudos, conferente do grau de Mestre, após a sua aprovação em ato público de defesa, habilitando os formandos para a docência em ambos os níveis de ensino.

Este documento constitui uma importante oportunidade para a apresentação, análise e reflexão fundamentadas sobre o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, contemplando, de acordo com o regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados (...), as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos” (artigo 2.º, alínea i).

O estágio é por natureza um período rico em aprendizagens, experiências e vivências, propícias ao desenvolvimento de competências multidimensionais, – de gestão do ensino, das aprendizagens e da relação pedagógica, de participação na vida da escola e de interação com a comunidade educativa alargada no respeito pelos princípios éticos e deontológicos da profissão. Os contextos concretos experienciados exigem ao estagiário a mobilização adequada de saberes e de competências de base científica, pedagógico-didática e relacional, inerentes à fundamentação, organização/planificação, desenvolvimento/intervenção, avaliação e reflexão da sua ação, que se pretende adequada à promoção das aprendizagens significativas e competências na diversidade dos alunos.

Nos contextos das práticas educativas na Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o carácter globalizante e integrador do currículo demanda, aos educadores e aos professores uma atitude reflexiva e crítica relativamente à organização e ao desenvolvimento intencional de experiências de aprendizagem adequadas à promoção da significatividade e da relevância das aprendizagens visadas.

Assim, suscitou particular interesse à estagiária o aprofundamento, neste relatório, da temática da *integração curricular*, mais concretamente das questões relativas à sua importância, bem como à organização e desenvolvimento, intencional e refletida, de experiências de aprendizagem domínio.

Os benefícios da integração curricular para a construção de aprendizagens significativas pelos alunos é amplamente reconhecido na bibliografia da especialidade consultada (Zabalza, 1994; Alonso, et al. 1996; Roldão, 1999; Praia, 2000; Alonso 2001, 2002; Beane, 2002; Leite, 2003; Valadares & Moreira, 2009; Alonso & Sousa, 2013, entre outros), bem como nas orientações formais de política educativa, tal como testemunham a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997), o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (SREC/DREF, 2011), os perfis (geral e específicos) de desempenho profissional docente (Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto), entre outros.

Na Educação Pré-Escolar, e de acordo com as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), enfatiza-se a importância da construção integrada e relacional do saber, devendo as diversas áreas e domínios de conteúdo serem “consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente (p. 48).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, embora o currículo se organize por áreas disciplinares, privilegiam-se igualmente orientações no sentido da abordagem globalizante e integradora da realidade, que, “embora salvaguardando a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber, obedeça a uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias” (SREF/DREF, 2011, p. 11).

Neste cenário, salienta-se ainda a importância da monodocência, considerando que, apesar desta criar condições favoráveis a gestão integrada do currículo, não a garante, por si só (SREF/DREF, 2011).

Assim, o aprofundamento das questões relativas à organização e desenvolvimento de *experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular na Educação Pré-Escolar e*

no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, assume redobrada pertinência. Neste sentido, foram propostos os seguintes objetivos:

- Refletir de forma crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Aprofundar conhecimentos sobre os pressupostos científicos e psico-pedagógicos subjacentes à integração curricular, considerada nas suas múltiplas dimensões;
- Estudar as representações dos educadores/professores e sobre as próprias práticas de integração curricular, visando a compreensão das dinâmicas de organização e desenvolvimento mobilizadas;
- Desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular nos contextos de estágio;
- Refletir sobre a importância da integração curricular nas práticas curriculares.

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo aprofundam-se, à luz de bibliografia da especialidade, questões de enquadramento e de fundamento acerca da escola atual, da formação de educadores/professores e do perfil profissional docente. Do mesmo modo, procede-se à análise e reflexão sobre o papel do estágio na formação para a docência, explicitando-se neste contexto as dinâmicas formativas vivenciadas nos contextos de estágio.

O segundo capítulo, intitulado “A integração curricular”, versa o aprofundamento da temática selecionada para aprofundamento no relatório, considerada na sua complexidade e abrangência.

No terceiro capítulo abordam-se especificamente os contextos concretos em que se desenvolveram as práticas da estagiária no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (relativa à Educação Pré-Escolar) e de Prática Educativa Supervisionada II (respeitante ao Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Faz-se a caracterização dos contextos (meio, escolas, salas de atividades/aula, crianças/alunos), apresentando-se e refletindo-se sobre as práticas desenvolvidas, quer na globalidade das diversas intervenções, quer na especificidade e aprofundamento do potencial de algumas das experiências de aprendizagem organizadas e desenvolvidas pela estagiária com o intuito da promoção da integração curricular.

O quarto capítulo intitula-se “Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular: estudo das representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e surge em complementaridade com a análise e reflexão proposta neste relatório para a temática da integração curricular. Neste particular, procede-se à apresentação, análise e discussão de um pequeno estudo exploratório realizado com a intenção de melhor compreender as dinâmicas de organização e desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, mobilizadas pelos docentes participantes.

Por último serão tecidas algumas considerações, conclusões e limitações sobre o trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Ser Educador/Professor

1.1. A escola de hoje

1.2. A formação de professores

1.3. Ser Educador/Professor: conhecer o Perfil Profissional

1.4. O papel do Estágio na formação para a docência

1.4. 1. Dinâmicas formativas no contexto de estágio

1.4.1.1. Observação

1.4.1.2. Planificação

1.4.1.3. Avaliação

1.4.1.4. Reflexão

No presente capítulo propõe-se o aprofundamento de algumas questões relacionadas com a escola dos nossos dias e com a formação de professores/educadores, explorando-se também, aquele que é o perfil de desempenho profissional do educador/professor, na procura de uma melhor compreensão da complexidade e da riqueza da atividade docente. Do mesmo modo, aborda-se a importância do estágio pedagógico na formação inicial de professores, considerando as dinâmicas vivenciadas, no contexto das quais se enquadra o presente relatório.

1.1. A escola de hoje

A existência de uma escola de qualidade implica, antes de mais, o reconhecimento do direito de todos à educação, como condição essencial à dignidade do ser humano e ao exercício ativo da cidadania. Neste cenário, importa que a escola seja num lugar único, polivalente e permanentemente aberto, onde as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos gostem de estar e de aprender, se sintam respeitados, amados e valorizados nas suas legítimas diferenças, interesses e opiniões (Monteiro, 2008). O direito à educação constitui, segundo Arroiteia (2008), "uma das condições indispensáveis ao processo de desenvolvimento pessoal da criança e do jovem e à participação cívica de qualquer indivíduo, bem como ao crescimento socioeconómico e social de um país" (p. 145).

Ainda a este propósito, Rapazote (2001), lembra que "a educação, que durante muito tempo foi privilégio de uma reduzida elite, tornou-se um direito de todos os homens" (p. 217). Atualmente a importância da escola no quotidiano da criança é indiscutível, basta pensarmos no tempo que esta lá passa (Rocha, Campos e Rocha, 2003) e em todas as funções que, cada vez mais, são confiadas à escola e aos educadores/professores na formação das gerações futuras (Roldão, 1999).

Neste panorama, Dias (2002, citado por Medeiros, 2009) entende "hoje a educação como um processo de criar condições para que os seres humanos se desenvolvam em todas as suas dimensões, cresçam, sejam, se realizem, ao longo de toda a sua existência" (p. 58), ideia reforçada por Patrício (2001), quando acrescenta que "educar não é ensinar, educar é levar ou ajudar o outro a aprender. O ensino não faz sentido por si. Ensina-se para. Ensina-se o outro para o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para ao aumento do outro

em ser; reúnem-se as condições para que o outro possa, como disse Píndaro, vir a ser quem é” (p. 238).

Neste sentido, a educação é um direito que deve poder ser adquirido em qualquer fase da vida do ser humano, isto é, na infância, na juventude ou até mesmo numa fase adulta pois o processo de desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo é uma das condições indispensáveis para a sua participação cívica na sociedade em que está inserido.

Complementarmente, Leite (2003) acrescenta ainda que a qualidade na educação “passa pela construção de planos de acção e pela vivência de intervenções que permitam o cumprimento do princípio «de uma escola para todos e com todos» e onde todos se sentem bem, se sentem reconhecidos e predispostos a reconhecer e conhecer outros e outros saberes ”, passa pela construção de uma escola “onde cada um, e todos, têm oportunidade de desenvolver competências várias e uma formação global” (p. 121).

Nesta perspectiva, “a escola não constitui apenas o local de trabalho onde o professor ensina e o aluno aprende, mas, muito particularmente, o contexto onde o professor também aprende, factor que tem estado na base dos esforços mais recentes da reestruturação das escolas e dos papéis dos professores” (Smylie, 1995, citado por Morais e Medeiros, 2007, p. 76). Enfatiza-se aqui a dimensão da educação/formação ao longo da vida e a importância da escola (organização) e da docência no contínuo desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores.

1.2. A formação de professores

Nos últimos anos, a formação de professores tem-se revelado uma área de crescente interesse, tanto para investigadores como para formadores, pois, cada vez mais, a preparação para a docência representa um desafio, “numa escola em permanente mutação que sofre constantes influências de culturas e ideologias diversas” (Santos, 2007, p. 18), na era da globalização, da complexidade e da incerteza.

Neste contexto de aceleradas mudanças e transformações, ser professor implica estar em constante desenvolvimento e aprendizagem (Leite & Lopes, 2007), e assumir-se como agente de mudança da própria escola (Arroteia, 2008). Para isto, afigura-se necessária “uma adequada formação inicial, completada por um aperfeiçoamento contínuo” (Arroteia, 2008, p. 166).

Segundo Formosinho e Niza (2001) a formação inicial de docentes tem como objetivo “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor” (p. 4), constituindo uma etapa-chave de um percurso profissional que será, também, necessariamente, marcado pela formação contínua, visando a reflexão sobre as próprias práticas e a aquisição/ aperfeiçoamento de competências e saberes diversos, tendentes à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Nóvoa, 2002; Sanches, 2008).

Assim, para que o educador/professor seja um agente de mudança na escola, deverá possuir uma formação adequada, quer inicial, quer contínua (Arroteia, 2008), que lhe permita desenvolver-se pessoal e profissionalmente, de modo a acompanhar o ritmo acelerado das mudanças sociais e educativas (Leite e Lopes, 2007).

Esta perspetiva sobre a formação de educadores e professores, é igualmente destacada nos princípios gerais enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), que explicita no seu artigo 33.º, orientações no sentido de ser proporcionada a estes profissionais uma formação inicial (de nível superior), contemplando “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (ponto 1, alínea a), e uma formação contínua “que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (ponto 1, alínea b). Neste cenário, explicita-se ainda a necessidade de esta formação ser equacionada de forma flexível, integrada e participada, favorecendo e estimulando a investigação e a inovação das práticas educativas, assumindo-se, tal como preconizam Nóvoa e Popkewitz (1992), “como um terreno fundamental para a mudança educacional” (p. 37).

Assim, quando se fala em «formação de professores» não se pode limitar a abordagem apenas à formação inicialmente adquirida no ensino superior, pois esta engloba igualmente a formação contínua, interligadas num processo mais abrangente e global de atualização e de desenvolvimento profissional (Moderno 1992; Roldão, 1999; Nóvoa, 1991; 2002; Moreira 2003).

Estamos, assim, perante uma conceção abrangente de *formação*, entendida como um “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” García (1999, p. 19), destinado a

adquirir ou a aperfeiçoar capacidades, no seio do qual a formação de professores poderá ser definida como

“o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (Marcelo 1989, citado por Pacheco, 1995, p. 38).

Nesta mesma perspetiva, considera-se a docência como uma profissão em construção (Ferreira, 1994), no contexto da qual a formação de professores deverá ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento, que engloba as dimensões pessoal, profissional e social, em diálogo com a investigação (Cunha, 2008) no contexto da escola, enquanto instituição social e educativa, cada vez mais heterogénea e complexa (Roldão, 1999).

É neste contexto que se apresenta o presente Relatório de Estágio, uma peça crucial na formação inicial da estagiária. Contudo, reconhece-se, desde já, que a qualificação para a docência não é, por si só, suficiente para o exercício da profissão, sendo fundamental considerar a continuidade da formação, visando a aquisição e/ou o aprofundamento de competências e saberes, que permitam aos educadores/professores responderem melhor às solicitações e desafios quotidianos da vida das escolas.

1.3. Ser Educador/Professor: conhecer o Perfil Profissional

Segundo (Roldão, 1999, p. 114 - 115), a função definidora da docência é a de “ensinar”, i.e., “fazer aprender alguma coisa a alguém”, enquanto ação reflexiva, fundamentada e sustentada na mobilização articulada e coerente de competências e saberes, visando a aprendizagem significativa dos alunos. Entendida na sua aceção mais rica e abrangente, esta função implica o envolvimento do educador/professor em atividades diversas que vão desde a planificação didática e a intervenção em sala de aula, ao âmbito mais alargado de participação na gestão escola e de relação com a comunidade educativa envolvente.

Em face das reconhecidas exigências colocadas à docência, o Governo define perfis de competências para o desempenho de funções destes profissionais (n.º 2 do art. 31.º da Lei n.º

115/97, de 19 de setembro, que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), expressos no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto e no Decreto-Lei e 241/2001, de 30 de agosto que, considerados de forma complementar e integrada, espelham as orientações e as exigências colocadas à formação inicial de docentes.

O *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* é definido pelo Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, encontrando-se organizado em quatro dimensões complementares: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (figura 1).

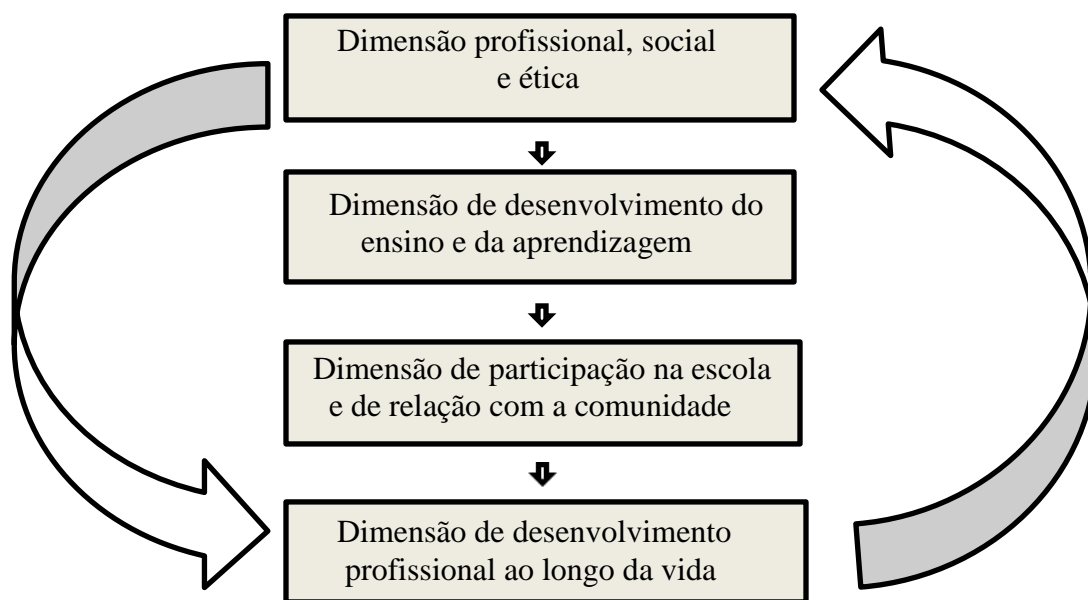


Figura 1- *Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

(Construído a partir do Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto)

Neste contexto, na “Dimensão profissional, social e ética” considera-se que o professor é aquele que promove “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Ponto II, n.º 1 do Anexo ao

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Assume-se o professor como um “profissional de educação” com a função específica de “ensinar”, recorrendo, para tal, “ao saber próprio da profissão, apoiado na reflexão partilhada da prática” (no enquadramento das orientações de política educativa vigentes), destacando-se o seu papel no desenvolvimento da autonomia e da inclusão dos alunos. Neste particular, referem-se ainda as competências relacionais e de comunicação, bem como o equilíbrio emocional que este profissional deverá demonstrar (Ponto II, n.º 2 do Anexo ao Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

No que concerne à “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” refere-se o professor como quem promove “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Ponto III, n.º 1 do Anexo ao Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Enfatiza-se ainda o papel do professor – na organização do ensino, na integração dos saberes, na diferenciação pedagógica e na avaliação (elemento regulador e promotor da qualidade do ensino) – visando a promoção de aprendizagens significativas (ponto III, n.º 2 do Anexo ao Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

No âmbito da “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” salienta-se a necessidade de os docentes exercerem a sua atividade profissional “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (ponto IV, n.º 1 do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Destaca-se a importância da formação integral dos alunos para a cidadania democrática, considerando fundamental o papel ativo do professor na escola e na comunidade, enquanto espaços privilegiados para o desenvolvimento da educação inclusiva e da intervenção social. Valorizam-se ainda, explicitamente, competências de interação e colaboração com todos os intervenientes do processo educativo (nomeadamente, pessoal docente e não docente, encarregados de educação e instituições da comunidade) (ponto IV, n.º 2 do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

Na “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” perspetiva-se que o professor incorpore a sua formação “como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (ponto V, n.º 1 do

Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Assume-se a importância de este profissional sustentar o seu desenvolvimento profissional na reflexão, na experiência e na investigação. Perspetiva-se ainda a importância do trabalho em equipa e da partilha de saberes, bem como do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Neste enquadramento, surgem em complementaridade os *perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* (aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), também estes orientadores da organização e acreditação dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conferentes de qualificação profissional. Aqui, considera-se o desenvolvimento de competências e capacidades inerentes aos domínios da “concepção e desenvolvimento do currículo” e da “integração do currículo” (Anexos 1 e 2 ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Assim, no perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância esclarece-se que compete a estes profissionais conceber e desenvolver o respetivo currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (ponto II, n.º 1 do Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No domínio da integração do currículo, preconiza-se a mobilização, pelo educador de Infância, do “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (ponto III, n.º 1 do Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que respeita ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no domínio da concepção de desenvolvimento do currículo preconiza-se o desenvolvimento do respetivo currículo, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ponto II, n.º 1 do Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No âmbito da integração do currículo, por sua vez, enfatiza-se o papel deste profissional na promoção da “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa

presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (ponto III, n.º 1 do Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste panorama, fica patente o caráter complexo e abrangente do perfil profissional docente, perspetivando-se um professor que Formosinho (2009) define como

“ (...) um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender” (pp. 50-51)

de modo a formar indivíduos aptos a tomar decisões perante o mundo que os rodeia.

Abordadas as questões enquadradoras sobre a escola, a docência e a formação de professores, importa agora considerar a especificidade do estágio pedagógico, sobre o qual versa o presente relatório.

1.4. O papel do Estágio na formação para a docência

O estágio supervisionado é uma etapa de fundamental importância no processo de formação para a docência. Trata-se de um contexto de transição, marcada por um estatuto ambíguo (Pacheco, 1995), sendo por um lado ainda aluno de uma instituição de ensino superior e, por outro lado já educador/professor, experienciando todas as responsabilidades inerentes à docência, ainda que num ambiente supervisionado.

Nas palavras de Gomes e Medeiros (2005) o estágio é o momento em que o educador/professor “se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (p. 21), é assim, compreensível, que o assumir deste novo papel traga algum nervosismo e ansiedade ao estagiário, pois este é o momento em que irá demonstrar as suas aptidões mas também, por vezes, as suas fragilidades.

Nesta linha de pensamento, Caires (2001) diz-nos que “o início do estágio é habitualmente caracterizado como uma fase exploratória, na qual o aluno se vai familiarizando com a instituição, os recursos disponíveis, as pessoas, as tarefas e as rotinas que fazem parte do quotidiano institucional” (p. 124). Segundo o mesmo autor, o início do estágio permite “por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de

tomar decisões e, por outro, perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância” (Caires, 2001, p 22).

A entrada do estagiário numa escola exige do mesmo uma grande abertura, flexibilidade e capacidade de adaptação para poder compreender o os contextos e as dinâmicas de trabalho que o rodeiam de forma a tirar o máximo partido deste tempo privilegiado de contato com a profissão de docente fonte de experiências fundamentais “na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” (Caires, 2001, p. 15).

O estágio é o momento em que o estagiário tem a oportunidade de mobilizar os conhecimentos e as competências já desenvolvidas no período de formação académica, para responder às situações concretas colocadas pela ação educativa (a gestão das orientações curriculares formais e dos projetos da escola, a gestão dos alunos, do espaço e do tempo, etc.) dentro e fora da sala de aula.

Segundo Canário (2001), esta “articulação entre a formação e o exercício do trabalho (que) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (p. 32). Neste sentido, de acordo com o mesmo autor, o estágio tem como objetivo proporcionar “a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2001, p. 35).

A este respeito, Pacheco (1995) acrescenta que “como não se trata de uma prática sem uma teoria de suporte e de fundamentação epistemológica, o professor, quando intervêm numa situação educativa, actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um saber/conhecimento base profissional previamente adquirido” (p. 14), assim, também o estagiário, perante o papel de docente, deverá mobilizar os saberes e as competências de base científica e pedagógica já adquiridos e desenvolvidos no seu percurso de formação inicial, para fundamentar e desenvolver a sua ação.

Contudo, assume-se que a formação deverá estar presente ao longo de toda a carreira profissional do educador/professor e não só no período inicial de preparação para a carreira, tal como defende Marcelo (1989) quando define a formação de professores como

“o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou colectivamente num processo formativo que, de

forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (p. 30, citado por Pacheco, 1995, p. 38).

Nesta perspectiva, a formação contínua do docente é também fundamental para a qualidade da sua ação educativa e deve ser perspectivada ao longo da vida.

As experiências proporcionadas pelos estágios pedagógicos – na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do ensino básico – constituíram para a estagiária momentos ímpares de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionados não só pelo desempenho das funções e tarefas inerentes à lecionação e à relação pedagógica com os alunos, mas também pela respetiva fundamentação, análise e reflexão com orientadores, cooperantes e colegas de estágio. Do mesmo modo, o contato privilegiado com o demais pessoal docente e não docente da escola, pais/encarregados de educação e parceiros educativos na comunidade, se revelou de importância extrema para a formação da estagiária.

Neste processo, a estagiária destaca o especial valor formativo das observações e da análise de contextos, realizadas nas escolas, antes e durante os estágios. Nestes momentos recolheu informação fundamental para fundamentar e organizar a sua ação. Nesta linha de pensamento Malasavi et al. (2010), alerta para a importância de os estagiários “observarem, descreverem e intervirem na escola, percebendo essa postura como eixo indispensável na produção de leituras possíveis em relação à complexidade da escola” (p. 80).

Inevitavelmente, e apesar de toda a preparação que antecede o contexto de estágio, este acarreta sempre alguma dificuldade, pois como refere Caires (2001, pp. 43 - 44),

“as diversas dificuldades vivenciadas ao longo do período de estágio são, de certa forma, reflexo de alguma imaturidade presente entre os alunos que se preparam para a entrada no mundo profissional. Nestes casos, o contacto mais aprofundado com “a realidade” pode constituir um marco importante na exploração, clarificação e resolução de algumas questões importantes para a conclusão das tarefas que fundamentam as múltiplas tomadas de decisão e compromissos inerentes a esta transição”.

A este respeito, Malasavi et al. (2010), dizem-nos que “muitas vezes o cenário com o qual as estagiárias se defrontam lhes é estranho e, para a maioria, muito diferente do conhecido, pois a

trilha escolar da maior parte delas se deu em escolas cujos ambientes e estruturas eram diferenciadas” (p. 80).

Na realidade, a estagiária vivenciou incertezas e dificuldades, encaradas, tal como os sucessos, como parte integrante do percurso de estágio, estruturantes para o seu crescimento pessoal e profissional.

1.4.1. Dinâmicas formativas no contexto de estágio

As práticas educativas supervisionadas desenvolveram-se em cinco intervenções. Subjacentes a estas estiveram as dinâmicas formativas de observação, planificação, reflexão e avaliação, apresentadas na figura 2 de forma esquemática:

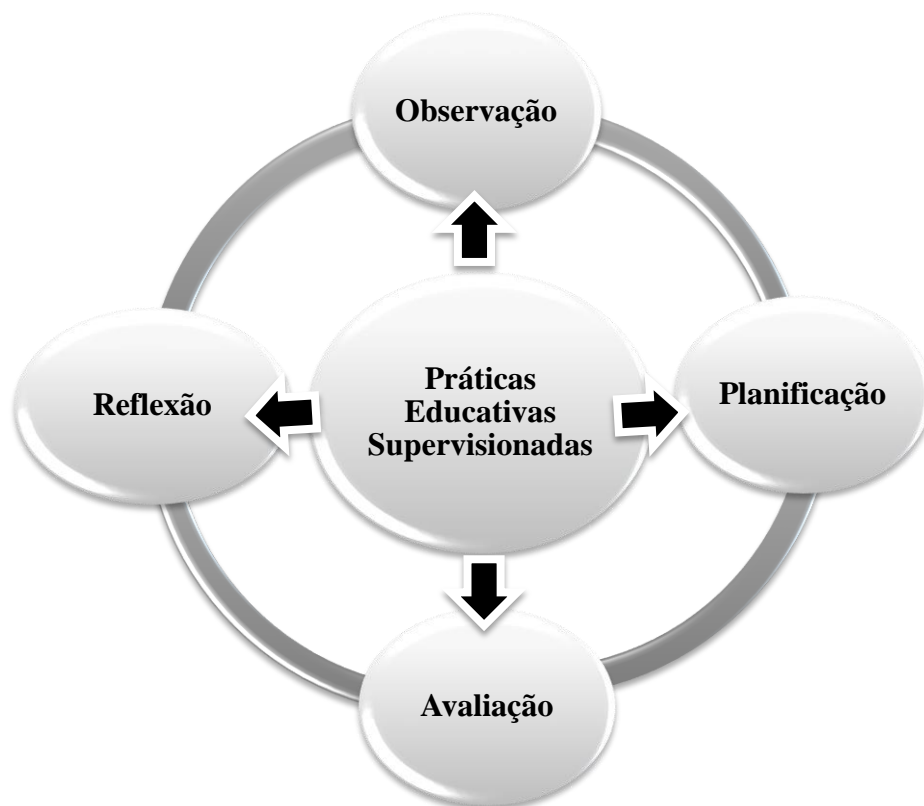


Figura 2 - Dinâmicas formativas no contexto de estágio

1.4.1.1. Observação

Em primeiro lugar, falando sobre a observação, esta é um instrumento de recolha fundamental para o estagiário, pois surge como a primeira etapa para conhecer o grupo/turma com quem vai iniciar a sua prática docente e toda a dinâmica da escola onde está inserido.

Para Pais e Monteiro (2002) a “observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes”. Estes autores acrescentam ainda que “praticando observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efectuar será mais fácil, porque adaptada à realidade” (p. 54).

Neste sentido, o ciclo de observação é crucial nas práticas pedagógicas do estagiário, não só quando inicia o estágio, mas ao longo de todo o seu percurso, uma vez que após o período inicial a observação continua a fazer parte integrante do quotidiano do mesmo em todos os momentos de ensino-aprendizagem. A partir da informação recolhida através da mesma, o estagiário conseguirá delinear a sua ação (planificar) de acordo com as características do seu grupo/turma, procurando responder às necessidades e interesses de todos e de cada um.

A observação tem também um papel vital no desenvolvimento profissional do próprio estagiário, uma vez que, através desta o mesmo consegue desenvolver uma prática reflexiva permitindo a sua evolução enquanto futuro docente. Desta forma, tal como refere Vieira (1993), “o ciclo de observação, serve os propósitos de uma abordagem reflexiva de formação, permitindo que o professor adquira e desenvolva atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, vitais ao seu desenvolvimento profissional” (p. 88).

De acordo com a nossa experiência de estágio, e nas palavras de Silva (2000), “a observação, que tem lugar na sala de aula, ou noutra local onde a prática educativa acontece, é o momento de recolha de informações sobre o que se passou” (p. 71). Assim, durante as nossas práticas educativas supervisionadas criamos instrumentos para registar todas as situações observadas, que nos ajudaram a avaliar, refletir e a tomar decisões. Estes registos englobam todo o período de estágio.

A observação surge assim como uma importante estratégia para o estagiário recolher informações valiosas quer para organizar e estruturar a sua ação, quer para avaliar e refletir sobre o seu desempenho, tal como referem Morissette e Gingras (1994), “a observação é a técnica mais

importante para apoiar a evolução da aprendizagem numa atitude, de um comportamento ou de um desempenho” (p. 226).

1.4.1.2. Planificação

De seguida, surge a planificação que podemos considerar como uma ação fundamental que vem orientar toda a intervenção do estagiário.

Anteriormente à nossa intervenção elaboramos um documento designado de Projeto Formativo Individual que serviu como ponto de partida para as intervenções práticas em ambos os estágios, e teve como objetivos patentear propostas que apresentassem as componentes necessárias para atingir os objetivos pretendidos nas práticas educativas supervisionadas. O Projeto Formativo Individual era visto pela estagiária como um plano que permitia-lhe uma prática mais segura, consciente e integradora.

Ao planificar a sua ação, o estagiário deve ter em conta as observações realizadas e tudo aquilo que sabe acerca do grupo/turma, pois “há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo porque razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que pura e simplesmente, cumpre o seu programa” (Zabalza 1992, p. 12, citado por Damião, 1996).

Esta planificação implica uma previsão, antecipação da ação, tal como salienta Barbosa et al. (1999) “habitualmente a planificação do ensino é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e antecipado, os processos da acção que se pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas” (p. 116).

Na perspectiva de Dias (2009), “planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo” (p. 29), neste sentido, a planificação antecipa a ação e permite a reflexão pré-ativa (Damião, 1996) procurando promover a eficácia da ação educativa.

Em síntese, e como defende Mayor Ruiz (1990) uma “boa planificação, realizada antecipadamente, não improvisada, liberta o professor de tensões e indecisões” (p. 34), embora, durante a sua intervenção muitas vezes o professor/educador tenha de realizar algumas alterações

à sua planificação inicial, pois na realidade uma “planificação não constitui um requisito de cumprimento obrigatório, mas um mapa de estrada, onde se vai assinalando, selecionando e orientando o nosso ensino (Mayor Ruiz, 1990, citado por Braga, 2001, p. 34).

Durante os estágios pedagógicos realizados a tarefa de planificação da ação educativa pela estagiária implicou a descrição e a fundamentação cuidadosa e rigorosa das suas intenções e decisões, com base nas observações realizadas e no enquadramento dos autores da especialidade. Esta tarefa requereu um elevado investimento de tempo e de esforço compensado pela maior segurança e tranquilidade na intervenção, quando, mesmo em face de imprevistos e alterações, se sabe onde se quer chegar.

1.4.1.3. Avaliação

A avaliação é também uma ferramenta imprescindível à prática pedagógica. A avaliação deverá estar presente ao longo de toda a intervenção pedagógica, na medida em que, a “a avaliação é (um)a tarefa essencial da actividade docente. Tão essencial que é mesmo (...) impossível ensinar sem, simultaneamente, avaliar” (Pombo, 2002, p. 127).

Como afirma Serpa (2010), “a avaliação pode servir tanto para a construção de representações sobre os alunos e professores como para a divulgação das mesmas” (p. 31), ainda segundo a mesma autora “(...) a avaliação também pode ser utilizada como meio de consciencialização do meio circundante e de desenvolvimento da atitude crítica” (idem, 2010: 31). Neste sentido, a avaliação ajuda o estagiário a conhecer os desempenhos das crianças/alunos, bem como a eficácia da sua ação/desempenho. Os dados assim produzidos, por sua vez, são também suporte à tomada de decisões futuras.

No entanto, nos dias de hoje os grupos/turmas revelam-se, cada vez mais, “heterogéneas, constituídas por alunos de diferentes níveis etários e de origens sócio-culturais diversas” (Pais e Monteiro, 2002, p. 53), por isso, e como defende Damião (1996), o docente necessita ter em conta que a sua avaliação deverá basear-se em “informações que vão esclarecer, guiar, encorajar e ajudá-lo a analisar a sua actividade, ao chamar-lhe a atenção para os pontos fortes e debilidades” (p. 158), neste contexto importa que a avaliação desenvolvida seja rigorosa e sistemática, apoiada em instrumentos e registos adequadamente construídos e corretamente interpretados.

Neste contexto, tal como refere Rosales (1992),

“ (...) a avaliação constitui uma competência profissional do professor, sem a qual dificilmente se compreende como pode desempenhar eficazmente as restantes tarefas, isto é, a avaliação está intrínseca ao desenvolvimento profissional do docente, pois através dela o mesmo reflete sobre a sua prática educativa, bem como, sobre os processos e os resultados do ensino e da aprendizagem” (p.86).

1.4.1.4. Reflexão

A reflexão esteve presente em todos os momentos do estágio pedagógico, 'reflexão para acção', 'reflexão na acção' e 'reflexão sobre a acção' (Alarcão, 1996; Schön, 2000) até ao momento presente em que se elabora este relatório, tendo por objetivo, essencialmente, a apresentação análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio.

Para Zeichner (1993), a reflexão “ (...) significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p.17). Segundo este autor, “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (...)” (Zeichner, 1993, p. 17).

No contexto de estágio, a reflexão foi, em todos os momentos, fundamental para flexibilizar, adequar e reorientar as práticas da estagiária, em função do desenrolar da ação educativa. Nesta ótica, Brubacher et al. (1994), refere que a prática reflexiva “ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros; permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional; distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente” (citado por Moreira & Alarcão, 1997, p. 121), neste sentido, o estagiário deverá assumir uma atitude reflexiva, em todos os momentos da sua ação, com o intuito de poder melhorar em futuras intervenções pedagógicas e evoluir profissionalmente enquanto futuro docente.

Após a apresentação e a reflexão desenvolvidas a propósito da importância formativa do estágio pedagógico e das dinâmicas que lhe estão subjacentes encerramos o presente capítulo. O

capítulo seguinte versará, explicitamente, a temática em aprofundamento neste relatório: a integração curricular.

Capítulo II – A integração curricular

2.1. Integração curricular

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise de questões de fundamento relativas à integração curricular, a temática em aprofundamento neste relatório. Tendo por base a literatura da especialidade, esta abordagem procurará esclarecer a diversidade e a riqueza dos contextos e das práticas que lhe estão associadas.

2.1. Integração curricular

No atual cenário da escola democrática “o conceito de educação está associado, por um lado, à ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo, e, por outro, à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo a «ser» e a «tornar-se» ” (Leite, 2003, p.132). Nesta ótica, o educador/professor como referência que é para a criança, deve ele próprio aprender a “ser”, para que possa ensinar a criança a “ser”. Entre os dois existe uma relação ética, e esta é, na sua essência, uma relação altruísta. O educador/professor é assim para a criança, não apenas alguém com quem ele se cruza na vida, mas sim alguém que lhe é entregue, que se lhe entrega e em quem ele confia plenamente (Patrício, 1993, p. 158).

Neste panorama, a constante evolução da sociedade e conseqüentemente da escola tem introduzido mudanças significativas nas funções docentes (Cunha, 2008), contudo, e mesmo perante todas as modificações, a principal função do docente continua a ser a de ensinar (Roldão, 2008, p.171).

Segundo Roldão (2005), “o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos” (p. 49), com a principal função de “ensinar”, na sua aceção mais profunda e rica que implica “fazer aprender algo a alguém” (Roldão, 1999) mobilizando, neste intento, conhecimentos, capacidades e atitudes de reflexão, investigação perante as próprias práticas (Roldão 1999, 2005).

Nesta ordem de ideias, nos dias de hoje, exige-se à escola que desempenhe papéis que vão ao encontro da dimensão social da educação, afastando-a da função de mera transmissão de informação/conhecimentos. Assim, a escola é perspectivada como um espaço privilegiado para responder às necessidades sociais, no contexto das quais, como “instituição formal de educação” veicula um currículo, também ele definido em função daquilo que se considera socialmente relevante e fundamental para ser ensinado às gerações futuras (Roldão, 1999; Morgado &

Paraskeva, 2001), pois a sociedade define o que pretende da escola, “ao clarificar que tipo de homem deseja formar, ao revelar o conjunto de saberes e de valores a serem apropriados pelas gerações mais novas, está, indubitavelmente, a perspetivar questões de natureza curricular” (Morgado & Paraskeva, 2001, p. 19).

Nas palavras de Roldão (1999), o “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Desta forma, o currículo formal constitui uma orientação para o trabalho da escola, devendo ser desenvolvido numa perspetiva aberta e flexível, construtora da diferenciação pedagógica e da integração curricular, tendo como horizonte a promoção de aprendizagens significativas (Roldão, 1999; Pacheco 2001).

Neste sentido, importa lembrar que este relatório se dedica à apresentação, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela estagiária nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas etapas da Educação Básica definidas pelo carácter necessariamente globalizador e integrador das aprendizagens visadas, pois,

“a abordagem dos problemas, das situações e dos acontecimentos, dentro de um contexto e na sua globalidade, própria da perspectiva globalizadora do ensino, permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a actividade interna, que lhe permite estabelecer as relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações “ (Alonso, 2002, p.69).

Segundo esta autora, a globalização da aprendizagem deve estar presente nas práticas pedagógicas dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente nas primeiras etapas da escolaridade, “respeitando e estimulando a capacidade progressiva dos alunos para estabelecerem relações cada vez mais ricas, complexas e diversificadas com o conhecimento e a realidade”, globalização esta “que pressupõe necessariamente o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os diferentes professores especialistas” (Alonso, 2002, p. 69).

Nos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico verificamos este carácter globalizador e integrador é continuamente enfatizado como fundamental para a promoção de aprendizagens significativas.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997), referem que não devemos considerar as “diferentes áreas como

compartimentos estanques”, enfatizando a importância de “interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (p. 22). O mesmo documento, salienta ainda que “a construção do saber se processa de forma integrada” e que as diferentes áreas de conteúdo definidas deverão ser encaradas como “referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME/DEB, 1997, p. 48).

Esta perspetiva globalizante está também presente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como se defende no Referencial Curricular para a Educação Básica da Região Autónoma dos Açores – CREB (SREC/DREF, 2011). Este documento orientador refere-se explicitamente à importância de uma abordagem global e articulada das áreas curriculares para a promoção de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento de competências, enfatizando a “necessidade de proporcionar aos alunos contextos de aprendizagem que estimulem uma apropriação integrada do conhecimento, que lhes permita atribuir um sentido e significado pessoal aos conteúdos, para poderem agir adequadamente e para continuarem a aprender.” (SREC/DREF, 2011, p. 33).

Assim, embora o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresente uma organização curricular mediante áreas específicas, cabe ao docente criar condições para que “os alunos possam conscientemente realizar atividades integradoras que convoquem a aprendizagem relacionada de conhecimentos, capacidades e atitudes (a nível intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar), em torno de problemas ou situações relevantes para a sua formação individual e social” (SREC/DREF, 2011, p.33), adequadas à diversidade dos alunos, o que “requer uma organização colaborativa e reflexiva do trabalho docente” (SREC/DREF, 2011, p.34).

A importância crucial da integração curricular é ainda amplamente enfatizada no contexto dos *perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*, expressos no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Neste particular, explicita-se que o Educador de Infância deverá conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo n.º 1, n.º 1 do ponto II). No mesmo documento, a integração curricular é assumida como um capítulo fundamental, preconizando-se a necessidade de estes profissionais mobilizarem os conhecimentos e as competências “necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no

âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Anexo n.º 1, n.º 1 do ponto III), criando oportunidades e estimulando aprendizagens diversificadas e contextualizadas.

Por seu turno, no que respeita ao professor do 1.º ciclo do ensino básico, considera-se que este deverá, desenvolver o respetivo currículo numa perspetiva inclusiva e integradora dos conhecimentos científicos (Anexo n.º 2, n.º 1 do ponto II). Explicita-se ainda que, no âmbito da integração curricular, estes profissionais deverão desenvolver o currículo em observância com as orientações de política educativa vigente " nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo" (Anexo n.º 2, n.º 1 do ponto III).

Os discursos em torno integração curricular estão presentes no meio educacional desde o início do século XX, contudo, na década de 90, a integração curricular ganhou um crescente destaque pois ficou patente que o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional, que assenta na construção de sentidos e significados (pelo aluno) a partir da mobilização de saberes das diversas áreas do conhecimento e a interligação de conhecimentos novos e prévios (Praia, 2000; Valadares & Moreira, 2009). Tavares e Alarcão (2002) reforçam o facto de a construção desta aprendizagem requerer intencionalidade pedagógica continuada no sentido da criação de condições e situações em que os alunos possam realizar atividades integradoras, que permitam a compreensão abrangente e multidimensional da realidade, na sua complexidade, pelos alunos.

Neste enquadramento, reserva-se à escola e, naturalmente, ao educadores e aos professores um lugar de destaque na organização integradora e significativa das aprendizagens, perspetivando-se o desenvolvimento flexível do currículo, aberto à tomada de decisões, com intencionalidade pedagógica. Assim sendo, o professor não pode ser um mero executor, mas sim um gestor, tomando decisões sustentadas, por um lado nos documentos orientadores que definem o currículo formal, por outro lado nos projetos da escola, na diversidade dos contextos educativos e das características e necessidades dos alunos.

Assim, importa que o educador/ professor assuma uma postura reflexiva e crítica em relação ao currículo, tomando decisões no sentido da sua adequação e da abordagem integradora dos saberes, das experiências pessoais e dos contextos sociais e culturais.

A integração curricular preconiza abordagem compreensiva, relacional e articulada dos saberes disciplinares. Tal não desvaloriza as áreas científicas/ disciplinares, antes enfatiza a pertinência da mobilização de todo o universo dos saberes, de forma intencional e

contextualizada (Beane, 2002; Leite, 2003; Alonso 2002a, 2004), “ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar, através da mobilização interrelacionada e em espiral dos saberes face a situações ou problemas significativos” (SREF/DREF, 2011, p. 11).

Nesta linha de pensamento Candeias (2007) esclarece que o princípio da integração implica, “que os problemas sejam tratados na sua plenitude e que a contribuição das áreas disciplinares surja na perspectiva da fusão, da assimilação para a construção de soluções globais. Implica ainda que o conhecimento em jogo obedeça à tridimensionalidade que represente o universal, o nacional e o regional, referindo-se ao que envolve o aluno na sua comunidade, no seu quotidiano e ao que representa e apela a cultura do seu país” (p. 57).

Os contributos da organização e gestão integrada das aprendizagens curriculares – para o sucesso dos alunos, e conseqüentemente para a qualidade educativa –, são amplamente reconhecidos na literatura da especialidade, nomeadamente em Alonso, et. al., (1996); Zabalza (1994); Pacheco, (1998); Perrenoud, (1999), Alonso, (2001, 2002a, 2002b, 2004); Beane, (2002); Pombo, (1994, 2004), Alonso & Sousa (2013), entre outros.

Contudo, no âmbito deste relatório consideraremos de forma mais aprofundada as perspetivas de integração curricular desenvolvidas por Beane (2002) e por Alonso (2001, 2004).

Beane (2002) entende a integração curricular como uma pedagogia de qualidade. Apresenta uma visão democrática, abrangente e rica da integração como uma “concepção curricular que está preocupada em ampliar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo” (p.10). Para este autor,

“ a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia

de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo” (p. 29).

Este autor apresenta uma visão ampla e compreensiva da integração curricular, considerando-a em quatro dimensões – a *integração de experiências*, a *integração social*, a *integração do conhecimento* e a *integração como concepção curricular* (Beane, 2002) – esquematicamente representadas na figura 3.

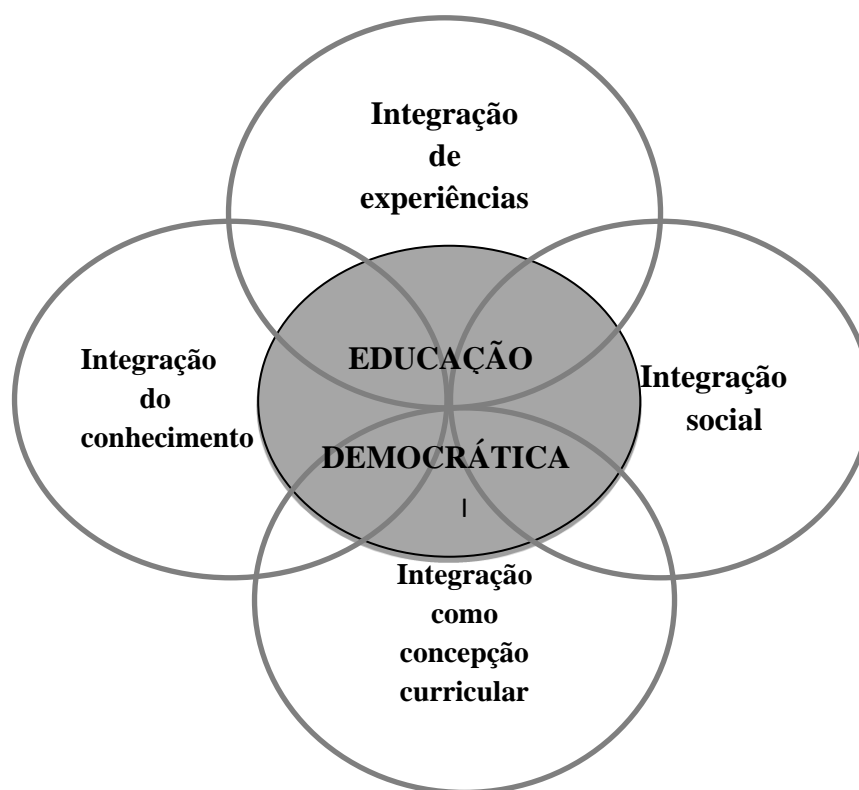


Figura 3- Dimensões da Integração Curricular

(Construído a partir de contributos de Beane 2002, p. 15)

A dimensão da *integração de experiências*, considera a importância assumida pelas experiências e vivências pessoais na construção de esquemas de significados que serão mobilizados pelos sujeitos para lidar com situações, questões e problemas. Segundo Beane (2002), a aprendizagem integradora “envolve experiências que se tornam literalmente parte de nós—experiências de aprendizagem inesquecíveis” (p. 16), contemplando quer o papel de novas

experiências, quer de experiências passadas na construção de esquemas se significação necessários à resposta a situações problemáticas.

A dimensão da *integração social* enfatiza, como objetivo da escola numa sociedade democrática, a promoção de experiências educacionais comuns ou partilhadas a jovens de diferentes backgrounds, orientadas por princípios democráticos de valores comuns ou de bem comum. De acordo com Beane (2002), nesta conceção de “integração social democrática” reside “o uso mais poderoso do conceito de integração curricular” (p. 18).

A dimensão da *integração do conhecimento* preconiza a visão do conhecimento como um instrumento dinâmico a ser utilizados (por indivíduos e por grupos) na resolução que questões e problemas do quotidiano. Nesta perspetiva, o isolamento disciplinar e a fragmentação do conhecimento comprometem o seu uso potencial pelos indivíduos, pois este apresenta-se parcial, abstrato e desligado da realidade complexa. Em contrapartida, o entendimento integrado do conhecimento permite aos sujeitos “definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e usar uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles” (p.19), ampliando o seu uso pleno e contextualizado.

A *integração como uma conceção curricular*, por sua vez, refere-se à organização do currículo em centros organizadores, constituídos a partir de temas, questões e problemas com significado pessoal e social para os indivíduos.

As perspetivas assim apresentadas por Beane (2002) assentam numa visão democrática da escola, marcada pela participação, pela colaboração e partilha de poder entre professores e alunos na planificação do currículo. O autor coloca a integração curricular no núcleo da Educação Democrática (Beane, 2002).

Neste contexto, apresenta-se valiosos cenários aos docentes no sentido da organização integrada das aprendizagens dos alunos.

Ainda no que concerne à integração curricular, consideram-se ainda os contributos de Alonso (2001). A autora apresenta uma visão multidimensional da integração curricular, explorando a interligação entre quatro elementos que identifica como estruturantes: (1) os *alunos*; (2) o *conhecimento*; (3) o *meio*, e (4) os *professores/escola* (Figura 4).



Figura 4- Dimensões da Integração Curricular
(Alonso, 1997 in Alonso 2001, p. 9)

Aqui, a integração curricular é perspectivada como uma condição fundamental para a aprendizagem globalizadora, significativa e crítica. Neste cenário:

A *integração do/no meio* remete para a importância da contextualização dos saberes, numa abordagem que confere ao meio local e regional um sentido renovado, considerando-o quer enquanto conteúdo curricular, quer como recurso pedagógico mobilizável no tratamento de questões, temas e problemas específicos.

A *integração das áreas curriculares* versa a importância da promoção da articulação/interligação de conteúdos de duas ou mais áreas disciplinares/disciplinas, preconizando a organização e o uso relacional dos saberes para uma melhor resposta aos problemas e questões colocados pela realidade.

A *integração dos alunos*, remete para a importância de os alunos, com as suas conceções e experiências prévias, serem considerados como agentes da sua própria aprendizagem. Assim, importa privilegiar estratégias e atividades pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos na definição e organização dos seus próprios percursos de aprendizagem.

A *integração dos professores e da escola*, alude à importância do trabalho colaborativo, no contexto de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001), curricularmente inteligente (Leite, 2003), na procura a qualidade educativa.

No seu conjunto, as propostas aqui apresentadas por Alonso (2001, 2002b) oferecem uma visão ampla do trabalho subjacente à integração curricular, configurando-o em contextos múltiplos que envolvem: o aluno, o meio local, os saberes das áreas disciplinares, e os professores no âmbito do projeto educativo da escola. Neste cenário, evidenciam-se igualmente inúmeras oportunidades e configurações na operacionalização da integração curricular.

Após o exposto, importa ainda salientar que, em ambas as perspetivas aqui apresentadas – por Beane (2002) e por Alonso (2001, 2002b) – é possível identificar uma confluência de pontos de vista. Assim, podemos dizer que a dimensão da *integração de experiências* adiantada por Beane (2002) se identifica com os pressupostos da *integração dos alunos* definida por Alonso (2001). Também, nos fundamentos das perspetivas da *integração do/no meio* e da *integração dos alunos* (Alonso, 2001) encontram-se ideias convergentes com as expressas na dimensão da *integração social* definida por Beane (2002). Por sua vez, as conceções de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e de *integração das áreas curriculares* (Alonso, 2001) se identificam, apresentando-se também convergentes com perspetivas apresentadas por Pombo (1994), relativas à integração disciplinar, no contexto das quais aprofunda a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Neste particular, e considerando especificamente a dimensão da integração disciplinar, Pombo (1994), considera que as “experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares (...) implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas” (p. 8), pois, para haver integração é necessário fazer convergir, com maior ou menor profundidade, duas ou mais disciplinas. Nesta perspetiva, a mesma autora defende três cenários de integração dos saberes disciplinares: a pluridisciplinaridade, e interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A pluridisciplinaridade assenta na ideia da coordenação entre disciplinas, promovendo um nível mínimo da integração. Segundo Pombo (1994), podemos entender por pluridisciplinaridade “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe contudo algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas” (p.12). Desta forma, a pluridisciplinaridade

apenas exige dos docentes algum trabalho de coordenação entre si, não implicando alterações significativas na organização das disciplinas envolvidas que irão “desenvolver o seu trabalho lado a lado, sem que, em algum ponto, se torne necessário o encontro ou a confluência dos seus conteúdos ou dos seus métodos” (p. 39).

No que concerne ao conceito de interdisciplinaridade, a própria literatura da especialidade não apresenta consenso, pois não há uma definição unívoca do conceito. Encontram-se perspectivas diversas que, por vezes a identificam com a transdisciplinaridade ou até mesmo com o conceito de globalização e integração. Por exemplo, Roldão (1999), defende a interdisciplinaridade como uma forma de organizar e integrar os saberes das diferentes disciplinas e áreas disciplinares com o intuito de se perseguir “a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real” (p.47). Por outro lado, nas palavras de Pacheco (2000), “a interdisciplinaridade curricular representa o ideal de formação integrada, aspirando acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar a transdisciplinaridade” (p.31). Por seu turno, Pombo (1994), diz-nos que esta é “uma prática de ensino que promove o cruzamento de saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas” (p.16).

Neste panorama, consideramos que o conceito de interdisciplinaridade, embora seja objeto de diversas leituras pelos autores da especialidade, alude à articulação profunda dos saberes visando a compreensão abrangente e integrada da realidade complexa.

Pombo (1994), concebe esta abordagem integradora, como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum.” (p. 13). Desta forma, a interdisciplinaridade requer um “trabalho continuado de cooperação” por parte dos docentes envolvidos e alguma “reorganização do processo de ensino aprendizagem” (Pombo, 1994, p. 13), da própria escola que deverá ajustar os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, e até mesmo criar “novas disciplinas e espaços curriculares que possam veicular as aquisições das novas disciplinas científicas que se vão constituindo” (p. 15).

Por fim, relativamente à transdisciplinaridade, Pombo (1994) considera-a como “uma forma extrema de integração curricular” que não é possível na escola atual, pois este cenário da integração curricular exige inúmeras alterações no sistema de ensino “rompendo as fronteiras entre as disciplinas envolvidas” (p.13). A mesma autora, define este cenário de integração como:

“ o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino. Tratar-se ia da então da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber” (p.13).

A transdisciplinaridade é assim, a forma mais elevada da interação disciplinar, considerada por esta autora como “um processo de fusão entre as várias disciplinas envolvidas” que “caminhando em uníssono para um objetivo final” constroem um “saber totalmente unificado” (p.36).

Apresentados os reconhecidos benefícios da integração curricular (nas suas diversas aceções) para a promoção de aprendizagens efetivas e significativas pelos alunos, e explorados os fundamentos de um vasto conjunto de cenários de organização integrada do currículo, importa ainda que a integração curricular seja assumida pelas escolas e pelos docentes (individualmente e em grupo) com intencionalidade e se materialize com intencionalidade nas práticas quotidianas (Dinis, 2010). Todavia, nos dias de hoje, as tendências individualistas e a falta de colaboração no seio da classe docente, entre outros aspetos, têm dificultado o aprofundamento das práticas que lhe estão associadas (Beane, 2002; Dinis 2010). A dimensão democrática (Beane, 2002), globalizante e multidimensional (Alonso, 2001) que a integração curricular envolve requer “trabalho em equipa, a tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias, de interesses e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em conta valores que se partilham” (Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004, p. 149).

Estes e outros contributos serviram, também, de fundamento à organização e ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular durante as Práticas Educativas Supervisionadas relatadas neste trabalho.

Capítulo III - O estágio pedagógico

3.1. O estágio pedagógico na Educação Pré- Escolar

3.1.1. Caraterização do meio

3.1.2. Caraterização da escola

3.1.3. Caraterização da sala de atividades

3.1.4. Caraterização do grupo

3.1.5. Intervenções e temáticas

3.1.6. Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

3.1.6.1. Jogo “Roleta das profissões”

3.1.6.2. “João e o pé de feijão”

3.2. O estágio pedagógico no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Caraterização do meio

3.2.2. Caraterização da escola

3.2.3. Caraterização da sala de aula

3.2.4. Caraterização da turma

3.2.5. Intervenções e temáticas

3.2.6. Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

3.2.6.1. Visita de estudo ao “Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) Universidade dos Açores”

3.2.6.2. “Dramatização de trocas comerciais”

No presente capítulo, está em foco a ação desenvolvida nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, relativas à Educação Pré-Escolar e ao Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Neste sentido, procede-se à caracterização das escolas, do meio envolvente (instituições parceiras e outros recursos disponíveis na comunidade), das salas de atividades/aulas e dos grupos de crianças/alunos envolvidos nos estágios. A informação apresentada teve por base a análise de documentos norteadores, como o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares de Grupo/Turma, bem como os registos de observação, avaliação e reflexão das intervenções da estagiária.

Ainda neste ponto, e considerando especificamente a temática em aprofundamento neste relatório, faz-se a apresentação, análise e reflexão sobre algumas das experiências de aprendizagem organizadas e desenvolvidas pela estagiária visando a integração curricular.

3.1. O estágio pedagógico na Educação Pré- Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) define este nível como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário” (artigo 2.º).

Neste contexto, é fundamental que o educador considere as singularidades de cada criança, procurando “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, pois estas informações são fundamentais para a tomada de decisões sobre a organização contextualizada e integradora das aprendizagens visadas (OCEPE, 1997, p. 25).

A Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (artigo 10.º) aponta como finalidades da Educação Pré-Escolar:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas. Favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Assim, importa que se criem condições necessárias ao desenvolvimento global e equilibrado de todas as crianças, proporcionando-lhes oportunidades diversificadas de aprendizagem, estimulantes e adequadas às necessidades e interesse de todas e de cada uma, considerando a “abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem (...) que tenha sentido para a criança” (p. 50).

3.1.1. Caraterização do meio

A EB1/JI Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, no Concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel e pertence à Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Segundo o PEE desta Escola, a população da freguesia é composta essencialmente por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário, na cidade de Ponta Delgada. O número de famílias desagregadas e monoparentais tem vindo a aumentar. Esta desagregação, a falta de formação e a ausência de valores culturais conduz a problemas como o alcoolismo e a droga.

As principais instituições locais são: a Junta de freguesia; a Casa de Saúde de S. Miguel; o Centro Cultural e Social da casa do Povo; o Rancho Folclórico; o Agrupamento 739 do Corpo Nacional de Escutas e o Centro Social e Paroquial. Contudo, sendo esta freguesia limítrofe à cidade de Ponta Delgada, a escola pode beneficiar com facilidade de um conjunto muito mais alargado de parcerias. Neste sentido, nas práticas desenvolvidas a estagiária recorreu a parcerias com instituições e recursos humanos do meio, nomeadamente com a polícia de segurança pública e com uma professora de *hiphop*.

3.1.2. Caraterização da escola

O edifício da EB1/JI Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado foi recentemente remodelado, apresentando amplos espaços interiores e exteriores.

Na escola existem, quatro salas de Educação Pré-Escolar frequentadas por crianças, com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade. Estas crianças são predominantemente oriundas da freguesia da Fajã de Baixo, contudo, existem também crianças de outras freguesias.

No que respeita à Educação Pré-Escolar, a escola possui um corpo docente de seis educadoras, sendo que uma delas é especializada em Educação Especial e a outra exerce funções de apoio não especializado, um professor especializado para a lecionação de expressão físico motora e um corpo não docente composto por duas assistentes operacionais.

As outras salas de atividades/grupos de crianças, bem como uma turma do 4.º ano de escolaridade, foram também recursos importantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas do núcleo de estágio, havendo um frequente intercâmbio entre as crianças das diversas salas (pela apresentação de pequenos trabalhos, dramatizações, recitações de poesia e músicas) e colaboração entre estagiárias, cooperantes e demais docentes.

A escola dispõe de uma sala multiusos, de uma sala de apoio, de um ginásio, de um refeitório, de uma horta, de uma área contígua às salas os de situam os cabides e se realizam os

lanches e de uma ampla sala (na entrada da escola) de apoio à receção e entrega das crianças ao início e ao final do dia.

O exterior do edifício possui amplos espaços asfaltados e ajardinados, com um parque de brincadeiras com baloiços e escorregas. Há ainda um espaço coberto no exterior, disponível às crianças durante os intervalos, permitindo a realização de atividades diversas.

3.1.3. Caracterização da sala de atividades

A sala do pré-escolar é ampla, arejada, tem muita luz natural e está decorada com os números até cinco, com formas geométricas, com as estações e meses do ano, com uma régua de medir a altura das crianças e com um quadro de aniversários, contudo, dispõe de algum mobiliário antigo.

A sala está organizada por áreas devidamente identificadas, a área da modelagem, a área da plástica, a área do peixe, a área da reciclagem, a área do computador, a área de acolhimento, a área da casinha das bonecas, a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca e a área das construções/garagem.

A área de acolhimento é constituída por um tapete grande e colorido, muitas atividades são realizadas nesta área não só o acolhimento. O quadro de presenças, dos ajudantes do dia e do tempo estão presentes nesta área, bem como, a estante com os jogos de mesa.

A área da casinha das bonecas é frequentada maioritariamente pelas meninas e dispõe de uma cozinha, mesa com cadeiras, camas, utensílios de cozinha, bonecas, carrinhos de bebé etc. é uma área onde se brinca ao faz de conta desempenhando papéis.

A área da biblioteca dispõe de um sofá, duas cadeiras, uma mesa de centro em vimes e uma estante com alguns livros, mas a maioria já com muito desgaste.

A área das construções/garagem é frequentada essencialmente por rapazes e é constituída por pistas de carros, jogos de construção, animais, carros, motas, etc. é uma área onde normalmente fazem construções e propõe-se desafios.

3.1.4. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte crianças (dezasseis com 4 anos e cinco com 5 anos), onze meninos e nove meninas residentes, na sua maioria, na freguesia da Fajã de Baixo.

O grupo apresentava-se bastante heterogéneo, sendo algumas das crianças muito extrovertidas e participativas, e outras muito tímidas e inibidas com dificuldades de expressão oral e de participação nas atividades de grupo. Algumas destas crianças mostravam ainda dificuldades ao nível da atenção e concentração nas tarefas, dispersando-se facilmente. Três destas crianças beneficiavam já de apoio, fora da sala de aula.

Contudo, na globalidade, o grupo era bastante participativo e autónomo, acolhendo as atividades com interesse e entusiasmo, chegando mesmo a mostrar alguma agitação e ansiedade em face de algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Os encarregados de educação, por sua vez, mostravam-se ativos e participativos na vida escolar dos filhos, demonstrando disponibilidade para colaborar nas atividades sempre que tal foi solicitado. Nos momentos de acolhimento e entrega de crianças mostraram, muitas vezes, conhecerem as atividades que estavam a ser desenvolvidas, comentando o interesse e o apreço demonstrado pelas crianças em diálogos em casa.

3.1.5. Intervenções e temáticas

Ao longo do estágio realizado na Educação Pré-Escolar, foram planificadas experiências de aprendizagem diversificadas, dirigidas a todas as áreas/domínios curriculares, tendo sempre por base o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e as temáticas definidas pela educadora titular do grupo.

As intervenções realizadas foram precedidas de momentos de observação, de construção de sequências didáticas (planificação), e alvo de posterior de avaliação e reflexão. Estes processos orientaram a tomada de decisões subjacente à organização e desenvolvimento das experiências de aprendizagem pensadas para serem integradoras e significativas para as crianças.

Do mesmo modo, há ainda a salientar que, durante as intervenções da estagiária foi privilegiada a continuidade com as rotinas de sala de atividades, já estabelecidas pela educadora titular.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004), a rotina assume particular importância na Educação Pré-Escolar pois, por um lado “ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras”, por outro lado oferece à criança “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p.224). Estes autores adiantam ainda que “os elementos de uma rotina são como marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica. Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “ à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224).

Quadro n.º 1 – Rotina diária da sala de atividades na qual se desenvolveu o estágio na Educação Pré-Escolar

Horário	Atividades
9.00h – 10.15h	<i>Acolhimento</i> - Canção do “ Bom Dia”; - Conversa no tapete; preenchimento das tabelas de rotinas da sala (presenças, tempo cronológico e atmosférico, responsabilidade pelas tarefas). - Hora das novidades (contadas pelas crianças e pela educadora); - Introdução ao tema a trabalhar e planificação (com as crianças) do trabalho a desenvolver durante a manhã;
10.30h – 11.00h	<i>Lanche e Recreio</i>
11.00h – 12.45h	<i>Atividades na sala</i> - Continuação das atividades já iniciadas; - Atividades de Escolha Livre; * <u>Terça-feira (11.45h - 12.15h):</u> Expressão Motora; - Arrumação da sala; - Higiene para o almoço.
12.15h – 13.45h	<i>Almoço</i>
13.45h – 14.00h	- Hora do conto.
14.00h – 14.50h	- Atividades orientadas/ atividades livres.
14.50h – 14.55h	- Arrumação da sala
14.55h – 15.10h	- Avaliação oral do dia de atividades. - Preparação para a saída (jogos calmos/ audição de música). - Saída.

Neste contexto, nas quatro intervenções realizadas na Educação Pré-Escolar, estagiária planificou e desenvolveu cerca de 60 experiências de aprendizagem, todas elas organizadas para promoverem a integração curricular, numa ou em diversas das suas dimensões.

Na primeira intervenção, que ocorreu nos dias 10, 11 e 12 de março, foi trabalhada a temática “*Os livros*” e foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Diálogo com as crianças sobre o tema 'os livros';
- Conto/reconto da história do livro “A história do livro ativo”;
- Diálogo com as crianças a propósito da identificação da constituição de um livro, do autor e ilustrador;
- Canção “O livro” acompanhada de um pictograma;
- Elaboração de um marcador de livros;
- Exploração de livros (com diferentes cheiros, cores, tamanhos, pesos e texturas, etc.);
- Apresentação por cada criança do seu livro preferido.
- Ilustração por cada criança de uma cena/parte/assunto do seu livro preferido;
- Preenchimento de cartões individuais com o nome e fotografia de cada criança para registo pelas crianças do seu nome (para posterior uso em sala de atividades, pelas crianças, de forma autónoma, como auxiliar à escrita do seu nome nos trabalhos a realizar).
- Jogo “O livro”;
- Construção de uma história em grupo a partir de imagens;
- Elaboração de um *Bigbook*.

A segunda intervenção decorreu de 24 a 28 de março e correspondeu à semana intensiva na prática pedagógica. Nesta, a estagiária trabalhou duas temáticas, “*As Profissões*” e “*Os cinco sentidos*”, tendo desenvolvido as seguintes experiências de aprendizagem:

- Diálogo com as crianças sobre o tema 'as profissões';
- Conto/reconto da história “As profissões” (escrita pela estagiária) com fantoches no fantocheiro;
- Jogo “A roleta das profissões”;
- Visita de uma professora de dança/ aula de *hiphop* para realização de aula experimental;

- Canção “Senhora dona anica” acompanhada de um pictograma;
- Jogo: “Quem sou eu?” para exploração dos utensílios, vestuário, acessórios da profissão de padeiro/pasteleiro.
- Exploração de um pictograma com a receita de um bolo de chocolate;
- Confeção de um bolo de chocolate, acompanhada de nova exploração do pictograma com o registo da receita;
- Visita de um polícia do projeto "Escola Segura" para uma apresentação sobre a sua profissão, acompanhada por uma demonstração da atividade desenvolvida pelos agentes acompanhados por cães-polícia;
- Diálogo com as crianças sobre os 5 sentidos;
- Apresentação da história dos 5 sentidos na televisão mágica;
- Construção e decoração de uns óculos com lentes coloridas;
- Exploração de objetos com diferentes cores, formas e tamanhos com: óculos coloridos, lupas e binóculos;
- Jogo “Que som é este?” para exploração do sentido da audição;
- Construção e decoração de um telefone;
- Exploração de vários tipos de telefones (objetos reais), mais antigos e mais atuais;
- Jogo “ O bingo dos sentidos”;
- Identificação de diferentes cheiros com os olhos vendados;
- Identificação de diferentes paladares com os olhos vendados;
- Jogo “O tangram das texturas”;
- Exploração do sentido do tato através de diferentes texturas de objetos e das peças de “O tangram das texturas”;
- Canção “ Os 5 sentidos” acompanhada de um pictograma;

Na terceira intervenção, que ocorreu nos dias 22, 23 e 24 de abril, foi abordada a temática “*As plantas e as sementeiras*”, no contexto da qual foram realizadas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Diálogo com as crianças sobre o Dia Mundial da Terra;
- Exploração de um globo terrestre;
- Elaboração de um globo terrestre;
- Diálogo com as crianças sobre o tema 'plantas e sementeiras';

- Conto/reconto da história “João e o pé de feijão” (com apresentação em PowerPoint);
- Plantação de um feijão;
- Visionamento e exploração oral de um vídeo sobre a germinação;
- Preenchimento e exploração de um cartaz interativo sobre a germinação e o crescimento das plantas;
- Exploração de sementes, raízes, frutos e flores (objetos reais);
- Realização de uma experiência colocando flores brancas em corante;
- Jogo “Pesca das plantas e sementes”;
- Canção “Germinação” acompanhada de pictograma;
- Preenchimento e exploração de um cartaz interativo com a constituição de uma árvore;
- Plantação de uma árvore no jardim da escola;
- Realização de uma ficha de registo sobre a constituição de uma árvore
- Diálogo com as crianças sobre as regras e os comportamentos a adotar em de sala de aula;
- Construção e ilustração de um livro sobre as regras e os comportamentos a adotar em sala de aula;
- Puzzle “Regras da sala”;

A quarta intervenção teve lugar nos dias 30 de abril e 2 de maio e versou a temática do “Dia da mãe”. Aqui desenvolveram-se as seguintes experiências de aprendizagem:

- Diálogo com as crianças sobre o dia da mãe;
- Conto/reconto da história do livro “ Eu e a minha mamã”;
- Elaboração do painel “Eu e a minha mamã”;
- Canção “Mamã, minha mamã” acompanhada de pictograma;
- Elaboração do postal para o dia da mãe;
- Decoração do saco para a prenda do dia da mãe;
- Diálogo com as crianças sobre 'a mãe e a família' – aproveitando a circunstância de a estagiária se encontrar grávida de 8 meses – recorreu-se à exploração de ecografias e à audição do coração de um bebé com o estetoscópio;
- Desenho em tecido para decoração da oferta do dia da mãe.

A temática em aprofundamento neste relatório, – a integração curricular, – é aqui entendida na sua aceção mais abrangente, complexa e rica (Alonso, 2001, 2002; Beane, 2002; Alonso & Sousa, 2013) que, indo além do domínio do conhecimento académico, “admite a possibilidade de mobilização de outros tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013).

Neste sentido, na prática pedagógica desenvolvida pela estagiária houve sempre a intenção de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que contemplassem as diversas dimensões de integração curricular, desde as experiências prévias e vivências pessoais das crianças/alunos, passando pelos contextos sociais e culturais do meio envolvente, até à organização relacional e articulada das dos conhecimentos das áreas e domínios de conteúdo que é também uma das recomendações das Orientações Curriculares (ME, 1997) para o desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar.

O quadro que segue, apresenta de forma sucinta as dinâmicas de integração das áreas e domínios de conteúdo criadas em torno de cada experiência de aprendizagem desenvolvida no estágio.

Quadro n.º 2 – Experiências de Aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar:
dinâmicas de integração das áreas e domínios de conteúdo

Intervenção	Experiência de Aprendizagem	Áreas/domínios de conteúdo								
		Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação (Domínios)							Área de Conhecimento do Mundo
			Expressão Físico-Motora	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Matemática	Novas Tecnologias	
1.ª Intervenção De 10 a 12 de março	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									
	9									

	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									

A prática da integração curricular subjacente à articulação das áreas e domínios de conteúdo no contexto da Educação Pré-Escolar surgiu para a estagiária com relativa naturalidade pois, sendo Ajudante de Educação numa creche e mesmo durante as observações realizadas no estágio, pode constatar que as crianças olham naturalmente para a realidade/objetos/fenómenos, de forma global, relatando o que observam com naturalidade e mobilizando nesse processo todos os saberes seus conhecidos (cor, cheiro, texturas, contagens/quantidades, tamanhos, sentimentos, experiências prévias, etc.) integradamente.

Assim, ao organizar integradamente as experiências de aprendizagem, procurou estar aberta às intervenções das crianças para poder captar essa sua visão 'natural' e 'ampla' do mundo que as rodeia para, dessa forma enriquecer ainda mais as propostas de integração apresentadas.

Nesta prática pedagógica a estagiária teve ainda a preocupação em desenvolver alguma forma de continuidade e articulação vertical entre as suas diversas intervenções, assim que teve conhecimento das temáticas que iria desenvolver nas suas intervenções. Assim, logo na primeira intervenção sobre a temática “os livros” introduziu uma experiência de aprendizagem que implicava a 'exploração de livros (com diferentes cheiros, cores, tamanhos, pesos e texturas) que serviu para observar os conhecimentos/representações dos alunos sobre os “5 sentidos”, a trabalhar na intervenção seguinte. Nesta, abordando explicitamente a temática, lembrou com os alunos a atividade realizada na intervenção anterior.

Do mesmo modo, também na terceira intervenção, a propósito da 'construção do livro de regras do grupo', a estagiária lembrou a primeira intervenção e promoveu a mobilização dos conhecimentos sobre a estrutura e as partes constituintes do livro para a operacionalização da experiência de aprendizagem proposta.

As práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto representaram momentos importantes na formação da estagiária, pois a interação com as crianças é rica e permite levar mais longe as experiências de aprendizagem inicialmente planificadas.

3.1.6. Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

3.1.6.1. Jogo “Roleta das profissões”

Data da implementação: 24 de março de 2014.

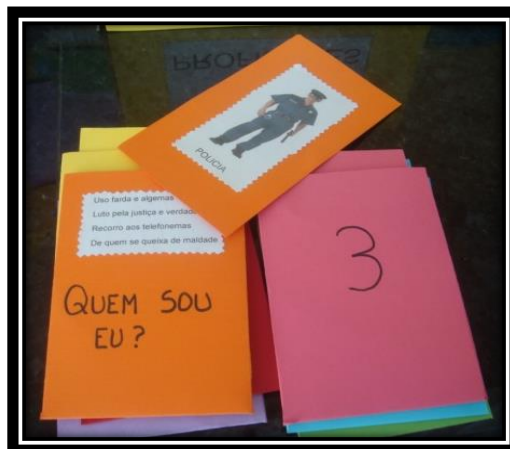
Área (s) de conteúdo: Área de conhecimento do mundo, Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal social.

Domínio (s): Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

Objetivos:

- Identificar profissões;
- Identificar utensílios, vestuário e acessórios característicos de cada profissão;
- Reconhecer a importância das profissões;
- Identificar cores;
- Reconhecer os números até 7;
- Utilizar vocabulário apropriado à temática;
- Expressar-se de forma clara e audível;
- Relatar experiências de forma contextualizada;
- Expressar verbalmente sentimentos e vivências;
- Respeitar os colegas;
- Aguardar pela sua vez para jogar;
- Participar voluntariamente no jogo/ atividade;
- Responder oralmente quando solicitado;

Material necessário para o desenvolvimento da atividade: Roleta de madeira e cartões coloridos com perguntas e adivinhas.

Registo fotográfico dos materiais/recursos usados:**Figura 5 – Roleta****Figura 6 – Cartões com adivinhas****Desenvolvimento da atividade:**

Esta atividade surge no âmbito da temática “*As profissões*”, aquando da 2ª intervenção, com o objetivo de desenvolver os conteúdos integrando a área do conhecimento do mundo com outras áreas e domínios, nomeadamente com a área de formação pessoal e social e a área de expressão e comunicação nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

Anteriormente a esta atividade, foram desenvolvidas outras atividades com o mesmo tema, designadamente: uma dramatização com fantoches de uma história relacionada com as profissões, a visita à escola de um polícia e de uma professora de hip-hop, a confeção da receita de bolo de chocolate por um pasteleiro (estagiária) e os seus ajudantes (grupo de crianças) e a interpretação da canção 'senhora Dona Anica'.

Importa referir que o grupo de crianças conhecia todas as profissões presentes no jogo “*Roleta das profissões*”, pois já tinham sido trabalhadas pela estagiária, ou pela educadora titular. Neste sentido, podemos considerar que o jogo serviu propósitos de consolidação da temática, bem como, de outros conteúdos já lecionados como as cores e os números.

O jogo foi iniciado com um diálogo entre a estagiária e o grupo de crianças, na área do tapete. Neste momento recordaram o nome e as funções das profissões já conhecidas. De seguida, as crianças foram organizadas em três grupos distintos que funcionavam de forma rotativa, um dos grupos fazia o jogo com a estagiária, na área dos jogos, outro dos grupos brincava livremente nos cantinhos e o terceiro grupo ocupava a área das mesas desenvolvendo jogos/puzzles e

fazendo desenho livre sobre o olhar atento da estagiária. Os grupos de crianças foram formados pela estagiária, intencionalmente compostos por elementos heterogêneos, no sentido de os alunos com mais iniciativa e facilidade na aprendizagem poderem ajudar os elementos mais inibidos e com maiores dificuldades.

Primeiramente expliquei às crianças as regras do jogo: cada um, na sua vez, iria rodar a roleta e teria de dizer em voz alta o número e a cor em que o ponteiro desta tinha parado. Se identificasse estes elementos corretamente, poderia procurar o envelope com a mesma cor e número, entregando-o à estagiária. A estagiária lia em voz alta a questão ou a adivinha. Colocado o desafio, a criança era convidada a identificar respetiva profissão. Após a sua resposta, a criança recebia um envelope (de acordo com a cor e o número) do qual retirava um cartão com a imagem legendada da profissão que correspondia à resposta certa, confirmado assim a correção (ou não) da sua resposta. Caso a criança não conseguisse identificar a cor ou o número apresentados na roleta tinha a possibilidade de escolher um dos seus colegas para o ajudar. Uma vez identificada uma profissão estabelecia-se um diálogo sobre a mesma entre a estagiária e o grupo.

A realização deste jogo permitiu às crianças partilharem conhecimentos, experiências, saberes e vivências sobre a temática em foco, pois uma vez identificada uma profissão estabelecia-se, entre a estagiária e o grupo, um diálogo sobre a mesma.

Efeitos junto do grupo de crianças:

O grupo de crianças demonstrou muito interesse pelo jogo e aderiu à atividade com entusiasmo. Na globalidade não se registaram dificuldades significativas na sua realização, contudo, algumas crianças mais inibidas necessitaram de apoio e esclarecimento de dúvidas e/ou de incentivo e reforço para tomarem a iniciativa de responderem.

Outro aspeto muito positivo a salientar prende-se com o facto de algumas crianças, que frequentemente não revelavam interesse nas atividades (preferindo permanecer mais tempo na área de brincadeira livre) mostraram-se motivadas, participativas e faladoras, participando ativamente nos momentos de diálogo em grupo e respondendo corretamente quando chegava à sua vez de jogar.

Para além disto, foi também muito gratificante observar a evolução de algumas das crianças que revelavam muitas dificuldades em atividades desenvolvidas em grupo e que, durante

o jogo, conseguiram, apesar do claro entusiasmo, demonstrar respeito pelos colegas e pelas regras estipuladas.

Regista-se ainda o facto de o jogo ter sido disponibilizado na área de jogos da sala de atividades e ter sido usado por iniciativa das crianças, outras vezes. Numa destas ocasiões, uma das crianças do grupo, de forma espontânea, dirigiu-se à estagiária e agradeceu-lhe por ter 'oferecido' aquele jogo ao grupo.

A análise aos registos de avaliação da segunda intervenção permitem verificar que a generalidade das crianças demonstraram dominar os conteúdos (profissões: vestuário, funções, utensílios; cores; números), apenas 3 outras revelaram ainda algumas dúvidas, necessitando de apoio e reforço mais individualizado para conseguirem responder (ver anexo 1). Nestes registos, as melhorias verificadas ao nível do comportamento de respeito pelas regras de participação e convivência social são menos notórias pois tais registos incidem no balanço global de todos os momentos da intervenção.

Potencial de integração curricular:

O jogo decorreu conforme planeado no que concerne à consolidação dos conteúdos das diversas áreas e domínios (as profissões: vestuário, funções e utensílios; as cores; os números), bem como à prática/treino das regras de participação e convivência social.

Com base no quadro n.º 3, procede-se à análise do potencial de integração curricular em presença.

Quadro n.º 3 - Análise do potencial de integração curricular do jogo "Roleta das profissões"

Experiência jogo "Roleta das profissões"		
Competências - Chave¹	Áreas	Propostas de Integração
<p>Competência Científica e Tecnológica Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Interdisciplinaridade (Pombo,1994)</p>

<p>atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea (SREF/DREF, 2011, p. 9).</p>		<p>Integração das áreas curriculares (Alonso, 2002)</p>
<p>Competência em Línguas: Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural. (SREF/DREF, 2011, p.9)</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Integração do conhecimento (Beane, 2002)</p>
<p>Competência Matemática: Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade. (SREF/DREF, 2011, p. 9)</p>	<p>Domínio da matemática</p>	<p>Integração social (Beane, 2002)</p>
<p>Competência Social e de Cidadania: Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de</p>	<p>Área de formação pessoal e social</p>	<p>Integração dos alunos (Alonso, 2002)</p>

<p>forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum. (SREF/DREF, 2011, p. 10)</p>		
--	--	--

Deste modo, podemos encontrar na abordagem proporcionada por esta experiência de aprendizagem uma combinação e cruzamento de saberes interdisciplinar (Pombo, 1994) em torno da experiência subjacente à própria dinâmica de jogo (que ultrapassa os conteúdos abordados) veiculando uma visão ampla, completa e coerente da mesma experiência/realidade: neste caso a dinâmica de jogo. A mesma lógica é expressa também pelas dimensões de integração das áreas curriculares (Alonso, 2002) e de integração do conhecimento (Beane, 2002).

O jogo contou com a participação entusiástica das crianças, mesmo nos momentos de diálogo e partilha sobre a temática, nos quais as crianças partilharam informação e relataram experiências e vivências sobre as profissões em análise. Os grupos de alunos foram formados para serem heterogêneos, tendo estes momentos sido, complementarmente, usados para integrar e estimular a participação dos elementos mais tímidos, inibidos e com maiores dificuldades nas aprendizagens, bem como para sensibilizar os alunos com maior facilidade para a importância de ajudarem os colegas e de os incentivarem a participar e responder autonomamente. Neste contexto foi gratificante verificar que os alunos com maiores dificuldades, quando incentivados e apoiados, respondiam corretamente, causando admiração e surpresa nos outros colegas que verbalizaram expressões como: *'Ele conseguiu!'*; *'Ele até sabe!'*; *'Ele acertou!'*. Estes momentos originaram a reação espontânea do grupo para saudar as respostas certas (de todos os alunos) com uma salva de palmas. Neste contexto, identificam-se características das dimensões de integração social (Beane, 2002) e de integração dos alunos (Alonso, 2002).

A experiência de aprendizagem decorreu conforme planeado, também no que no que se refere à gestão do tempo e à organização do espaço e dos alunos (rotatividade dos grupos na realização simultânea de tarefas).

A construção de práticas educativas integradoras requer da parte do educador uma cuidadosa organização e reflexão, pois a concretização de algumas das suas dimensões (ex.:

integração social; integração dos alunos) poderão depender diretamente da forma de organização dos alunos, de estruturação e gestão das atividades.

Durante a preparação das atividades surgem dúvidas e dilemas: *'será que atividade é suficientemente motivadora'*, *'será que as adivinhas e questões estão claras? Será que as crianças perceberão o que é pretendido?'*, *'se alguns alunos demonstrarem maiores dificuldades, ou se recusarem jogar... como poderei/o que direi para motivá-los'*, *'qual a melhor forma de organizar os alunos durante a realização do jogo?'*, etc.

Para superar estas e outras questões, a estagiária fundamentou-se na observação e na sua experiência sobre as características do grupo, beneficiando também dos momentos de análise e reflexão sobre a planificação com os orientadores, cooperante e da UAc. Importa ainda, que o estagiário esteja bem preparado científica e pedagogicamente, para que consiga esclarecer as dúvidas das crianças com um vocabulário e uma explicação adequada ao seu nível etário, mas necessariamente correta.

3.1.6.2. “João e o pé de feijão”

Data da implementação: 23 de abril de 2014

Área (s) de conteúdo: Área de conhecimento do mundo, Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal social.

Domínio (s): Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Domínios da matemática e da expressão plástica.

Objetivos:

- Conhecer o processo de germinação;
- Contar com correção os feijões e as gotas de água;
- Participar voluntariamente no diálogo/atividade;
- Responder oralmente quando solicitado;
- Utilizar vocabulário apropriado à temática;
- Expressar-se de forma clara e audível;
- Relatar experiências de forma contextualizada;
- Expressar verbalmente sentimentos e vivências;
- Participar ativamente na construção e decoração dos castelos e nuvens;

- Utilizar corretamente os materiais;
- Respeitar os colegas;
- Aguardar pela sua vez para utilizar os materiais;
- Participar de forma autónoma e responsável na rega dos feijões.

Material necessário: Copos plásticos, feijões, algodão, conta gotas, água, cartões de identificação das crianças (nome e fotografia), paus de espetada, imagens para colorir de castelos, lápis de cor e cola.

Registo fotográfico:



Figura 7 – Plantação de feijões

Desenvolvimento da atividade:

Esta atividade surge integrada na temática “ Plantas e Sementeiras”, aquando da terceira intervenção da estagiária, com o objetivo de desenvolver a área do conhecimento do mundo integrando as outras áreas e domínios, nomeadamente a Área de formação pessoal e social e a Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Domínios da matemática e da expressão Plástica.

Anteriormente a esta atividade, foi apresentada ao grupo de crianças, como introdução ao tema, a história “João e o pé de feijão” acompanhada de imagens em vídeo.

O trabalho teve início na área do tapete com um diálogo com o grupo de crianças com o intuito de recordar o que tinha acontecido aos feijões, na história, quando foram atirados à terra. O grupo foi questionado sobre o crescimento das plantas, o que seriam as sementes, que tipo de sementes conheciam, o que era necessário para que estas crescessem, etc. Este foi um momento de partilha de experiências, vivências, opiniões e sentimentos, pois alguns dos alunos já tinham semeado e cuidado de plantas e outros não.

Seguidamente, a estagiária explicou o que iriam fazer, mostrando os materiais a utilizar. O grupo manifestou grande interesse, entusiasmo e agitação, pelo que a estagiária clarificou que a atividade iria desenvolver-se em grande grupo na área das mesas e reforçou, diversas vezes, que todos iriam ter oportunidade de participar.

A concretização da experiência implicou várias etapas. Numa primeira etapa cada criança esteve a pintar um castelo e a colar algodão numa nuvem para posteriormente ser colado num pau de espetada para representar a imagem da história do feijão que cresce até chegar ao castelo nas nuvens. Depois, numa segunda etapa, cada criança recebeu um copo (identificado com o seu nome e fotografia, para que fosse mais fácil para todos identificarem o seu feijão e cuidarem dele), feijões, algodão e um conta-gotas com água para que plantassem o feijão, conforme as indicações da estagiária. Por último foi colocado o pau de espetada decorado em cada copo e os mesmos foram colocados numa zona da sala exposta à luz, escolhida em diálogo com os alunos sobre as condições necessárias à germinação. Ainda em grupo, estipulou-se que em cada dia criança diferente seria responsável por cuidar dos feijões (verificar o crescimento e regar, quando necessário).

Durante a realização desta atividade o grupo mostrou-se bastante conversador, partilhando informações, experiências e vivências sobre a temática em questão. A estagiária orientou os diálogos aproveitando-os para o enriquecimento das aprendizagens de todos.

Efeitos junto do grupo de crianças:

Esta atividade foi acolhida pelas crianças com grande interesse e entusiasmo. Não se registaram quaisquer dificuldades na sua realização.

Importa referir que o recurso a materiais reais, diferentes ou por eles desconhecido, cativava sempre muito este grupo, como já tinha constatado em atividades anteriores. Apesar de

nestas situações se mostrarem mais agitados e conversadores, todos se mostravam, também, mais motivados e persistentes na conclusão das tarefas.

Foi também gratificante observar o envolvimento das crianças nesta atividade e o cuidado e preocupação que revelaram para fazer tudo da forma correta, para os seus feijões '*crecerem saudáveis*', pois tinham aprendido que as plantas também eram seres vivos e precisavam de cuidados.

Através da análise aos registos de observação e avaliação da terceira sequência didática, foi possível verificar que as crianças envolvidas nesta atividade mostraram estarem a desenvolver as competências visadas. Os objetivos da tarefa foram atingidos, as crianças mostraram terem compreendido o processo de germinação, realizaram corretamente contagens, participaram ativamente nos diálogos e esforçaram-se por respeitar as regras estabelecidas para a realização da tarefa e interação com os colegas. (ver anexo 2).

Potencial de integração curricular:

A realização da experiência decorreu conforme planeado no que respeita à introdução de um novo tema/conceitos, à organização do tempo e do espaço, bem como à necessária consolidação das regras de participação e convivência em sala de aula.

No quadro n.º 4 procede-se à análise do potencial de integração curricular da experiência designada por “João e o pé de feijão”.

Quadro n.º 4 - Análise do potencial de integração curricular da experiência “João e o pé de feijão”.

Experiência “João e o pé de feijão”		
Competências - Chave¹	Áreas	Propostas de Integração
<p>Competência Científica e Tecnológica Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	

<p>ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea (SREF/DREF, 2011, p. 9).</p>		<p>Interdisciplinaridade (Pombo,1994)</p>
<p>Competência em Línguas: Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural. (SREF/DREF, 2011, p.9)</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral</p>	<p>Integração das áreas curriculares (Alonso, 2002)</p> <p>Integração de experiências (Beane, 2002)</p>
<p>Competência Matemática: Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade. (SREF/DREF, 2011, p. 9)</p>	<p>Domínio da matemática</p>	<p>Integração dos alunos (Alonso, 2002)</p> <p>Integração do conhecimento (Beane, 2002)</p>
<p>Competência Cultural e Artística: Capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz particularmente respeito à vertente artística, esta competência implica a</p>	<p>Domínio da Expressão Plástica</p>	

capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo.		Integração social (Beane, 2002)
<p style="text-align: center;">Competência Social e de Cidadania:</p> Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum. (SREF/DREF, 2011, p. 10)	Área de formação pessoal e social	Integração dos alunos (Alonso, 2002)

Nesta experiência a área de conhecimento do mundo esteve em foco, contudo, a organização da tarefas e dos materiais, os momentos de diálogo, de expressão plástica e de trabalho em grande grupo permitiram trabalhar articuladamente diversas áreas e conteúdos. Neste sentido a integração curricular marcou presença nas dimensões de integração do conhecimento (Beane, 2002) e de integração das áreas curriculares (Alonso 2002), concretizando-se na perspectiva designada por Pombo (1994) como Interdisciplinaridade.

Do mesmo modo, encontram-se igualmente características das dimensões de integração de experiência (Beane, 2002), integração social (Beane, 2002) de integração dos alunos (Alonso, 2002), dada a riqueza da partilha de experiências e relato de experiências protagonizada pelas crianças durante os momentos de diálogo que, sendo a atividade realizada em grande grupo, ofereceu uma excelente oportunidade para o reforço das questões relacionadas com a participação e a interação em sala de aula (nomeadamente sobre a importância de escutar os relatos dos colegas e aguardar a sua vez para falar).

Nesta atividade, dadas as características do grupo, afigurava-se um desafio a gestão da atividade em grande grupo, pois os alunos ficavam agitados e revelavam dificuldades em manter a atenção, dispersando-se em diálogo com os colegas. Do mesmo modo, era sabido que a realização de atividades com recurso a materiais reais, diferentes ou por eles desconhecido tinha um efeito motivador a estagiária preparou-se e abraçou o desafio. Foi necessária uma boa organização das diversas fases de realização e uma preparação científica e pedagógica adequada, por forma a poder aproveitar a partilha de experiências e o relato de vivências dos alunos para a introdução dos novos conceitos, usando vocabulário adequado, acessível e cientificamente rigoroso.

Neste contexto, as experiências de aprendizagem desenvolvidas confirmaram a visão da estagiária sobre a necessidade de flexibilidade na intervenção, reforçando nela o desenvolvimento desta competência. A estagiária procurou gerir a atividade a partir dos contributos e experiências das crianças, explorando e integrando com rigor e adequação as experiências prévias dos alunos (estimulando e promovendo a participação de todos os alunos, mesmo dos mais inibidos) levando-os à reformulação de perspetivas e à construção de sentidos necessária à aprendizagem significativa.

3.2. O estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004), os objetivos gerais do Ensino Básico são os seguintes:

- “ - criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- desenvolver valor, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (ME-DEB, 2004, p. 13).

Deste modo, é muito importante que o professor tenha em conta os objetivos visados nas suas práticas pedagógicas e crie condições, oportunidades, situações e recursos para a realização

dos mesmos, favorecendo o desenvolvimento das competências essenciais, pelas crianças, preparando-os para serem cidadãos ativos da sua sociedade do conhecimento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) estabelece no artigo 7º, as seguintes finalidades para o Ensino Básico:

- “ a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio - afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Neste sentido, e tendo por base as finalidades enunciadas, o papel do professor afigura-se fundamental no que respeita à promoção do desenvolvimento global, da autonomia e espírito crítico dos alunos, em observância aos princípios democráticos e valores de solidariedade, cooperação. Assim, o professor deverá ser uma pessoa bem formada, que crie situações desafiantes aos seus alunos, recorrendo a diversos recursos, técnicas e materiais, tendo por base diferentes estratégias, métodos, atitudes e valores, de modo a contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos. Tendo também sempre em consideração as diferenças individuais de cada um, os seus ritmos de aprendizagem, e os seus interesses e necessidades, proporcionado assim uma troca de saberes, experiências e interesses imprescindíveis para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos e para a boa relação entre alunos, professores, pais e comunidade em que a escola está inserida.

3.2.1. Caraterização do meio

A EB1/JI do Infância Livramento 2 situa-se na freguesia do Livramento, no Concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel e pertence à Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

Segundo o PEE da Escola Básica Integrada Roberto Ivens a população desta freguesia é composta essencialmente por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário, na cidade de Ponta Delgada.

As principais instituições locais são a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, o Centro Social e Paroquial, onde funciona o C.A.T.L. Nas práticas desenvolvidas a estagiária recorreu a parcerias com instituições e recursos humanos do meio, nomeadamente com a Junta de Freguesia

do Livramento e com o Centro Social e Paroquial para o transporte dos alunos para a visita de estudo.

3.2.2. Caraterização da escola

A EB1/JI do Livramento 2 recentemente remodelada situa-se na freguesia do Livramento, no Concelho de Ponta Delgada, Ilha de São Miguel e pertence à unidade orgânica da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens.

Na escola existem, oito salas do 1º Ciclo, um ginásio, uma área de recreio ao ar livre, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma reprografia, um campo de jogos, uma sala onde funciona o C.A.T.L e um refeitório. A escola possui um corpo docente de sete professores do 1º ciclo, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, um professor de educação física e uma professora de inglês.

Durante o estágio estabeleceu-se e uma proveitosa colaboração com uma outra sala de 4.º ano de escolaridade. Foram desenvolvidas atividades integrando os alunos de ambas as turmas, em colaboração com outro núcleo de estágio, com cooperantes e demais docentes, nomeadamente aquando da Visita de estudo ao Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) da Universidade dos Açores e nos preparativos da festa de Natal, bem como, na construção de decorações para a escola alusivas ao mesmo.

3.2.3. Caraterização da sala de aula

A sala de aula é ampla, arejada, tem muita luz natural e está decorada com os números e letras do alfabeto, bem como, com cartazes das diversas áreas curriculares, contudo, dispõe de algum mobiliário antigo.

A sala de aula está organizada da seguinte forma: duas filas de mesas, num total de 8 mesas (de 2 lugares) e à frente das mesas, um amplo quadro de giz, uma secretária destinada à professora situada à frente no lado esquerdo. A secretária está bem situada, pois a professora consegue manter o contacto visual com toda a turma, para além disto a secretária situa-se mais perto dos alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem, nomeadamente os alunos de nível 2

que estão sentados do lado esquerdo da sala de aula em 2 mesas de dimensões maiores e que contam com o apoio de um quadro de giz mais pequeno.

A sala dispõe ainda de duas mesas na lateral com um computador e uma impressora, com acesso à internet, ao fundo tem um lavatório e um armário que serve de apoio e para guardar o material e do lado esquerdo da sala os alunos têm os seus cacifos, onde deixam os manuais e outros materiais, ao lado do cacifo tem uma estante com alguns livros.

3.2.4. Caracterização da turma

O grupo é constituído por dezasseis alunos: nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, na sua maioria residentes na freguesia do Livramento.

A turma apresenta características bastante heterogéneas, sendo constituída por três níveis de aprendizagem: seis alunos ao nível do 2.º ano, uma aluna ao nível do 3.º ano e nove alunos nível do 4.º ano. A generalidade destes alunos é muito participativa e autónoma. Contudo, três dos alunos do 2.º nível e a aluna do 3.º nível revelam maior necessidade de um apoio mais constante e individualizado, recebendo apoio do núcleo de educação especial. Estes grupos de alunos encontram-se agrupados na sala de aula de acordo com os respetivos níveis (orientados para um quadro negro exclusivo para as suas atividades) e realizam atividades independentes (apenas participando conjuntamente nas atividades de expressão plástica, musical, dramática, físico-motora e na lecionação do estudo do meio).

Trata-se de um grupo agitado e barulhento mas que não apresenta casos graves de indisciplina.

3.2.5. Intervenções e temáticas

Ao longo do estágio realizado no Ensino do 1.º ciclo do ensino básico, foi planificado e desenvolvido um vasto conjunto de experiências de aprendizagem, versando as diversas áreas disciplinares previstas no currículo.

Também neste contexto, as intervenções desenvolvidas se fundamentaram na observação (da lecionação da cooperante e da colega de núcleo) do desempenho dos alunos e na construção de sequências didáticas (planificação). Todas as intervenções foram ainda alvo de avaliação e

reflexão, tendo estes processos contribuído para a tomada de decisões pela estagiária relativamente à seleção e organização adequada das experiências de aprendizagem que se pretendiam integradoras e significativas.

Todas estas atividades foram planificadas tendo em conta a turma e os vários níveis de aprendizagem existentes na sala de aula, tendo em conta os conteúdos e as orientações da professora titular da turma. A lecionação da expressão físico-motora, organizada em três tempos letivos, era quadjuvada por um docente especializado em dois destes, sendo um terceiro da responsabilidade da professora titular.

Salienta-se ainda o facto de o desenvolvimento das atividades letivas privilegiar uma calendarização/horário pré-definido, conforme se ilustra no quadro n.º5.

Quadro n.º 5 – Horário da turma do 1.º Ciclo

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9.00/9.45	Português	Matemática	Português	Português Ed. Literária	Mat.
9.45/10.30	Português	Matemática	Português	Português	Mat.
10.30/11.00	INTERVALO				
11.00/11.45	E.F.M NC	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Português
11.45/12/30	Ex. Dramática/ Musical	Estudo do Meio	Estudo do Meio	E.F.M	Português
12.30/13.30	ALMOÇO				
13.30/14.15	Matemática	Inglês	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
14.15/15.00	Matemática	Exp. Plástica	Matemática	Inglês	Cidadania
15.00/15.45		E.F.M		Estudo do Meio	/

Neste panorama, e considerando que a integração curricular é a temática em aprofundamento neste relatório, referimos a existência deste horário tão espartilhado como uma das dificuldades enfrentadas na organização deste tipo de práticas. Contudo, a estagiária não deixou que esta circunstância se constituísse num obstáculo, procurando uma organização

flexível e dinâmica das suas práticas pedagógicas, por forma a fazer, o mais possível, uma transição natural entre áreas, sem enfatizar a divisão disciplinar dos saberes.

Do mesmo modo, a estrutura heterogénea do grupo de alunos foi encarada com naturalidade pela estagiária que procurou sempre organizar as atividades por forma a integrar os alunos do 2.º e 3.º níveis, com os do 4.º ano, adequando e diferenciando estratégias e materiais pedagógicos.

Neste contexto, nas cinco intervenções realizadas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária organizou e desenvolveu cerca de 94 experiências de aprendizagem, procurando sempre promover a integração curricular, considerada de forma ampla, nas suas múltiplas dimensões.

Na primeira intervenção, decorrida nos dias 6, 7 e 8 de outubro, foram trabalhadas as seis áreas disciplinares, nomeadamente: Português (compreensão do oral; interpretação do texto informativo; nomes próprios, nomes comuns, determinantes artigos definidos, determinantes demonstrativos, género e número; divisão silábica e classificação quanto ao número de sílabas); Estudo do Meio (a pele; a exposição solar; as queimaduras solares); Matemática (leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até à centena de milhar); Expressão Plástica (pintura, recorte e colagem); Expressão e Educação Físico Motora (patinagem); Expressão Dramática (jogos dramáticos). Aqui foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Leitura e interpretação do texto “Chegou o verão! Cuidado com o sol”;
- Realização de uma ficha de trabalho (leitura e interpretação);
- Jogo “Roleta da gramática”;
- Visionamento e exploração oral do vídeo “A pele”;
- Exploração oral e colagem de vinhetas de estudo nos cadernos;
- Apresentação e exploração oral de uma maquete da estrutura da pele;
- Exploração e preenchimento do cartaz interativo sobre as funções da pele;
- Apresentação e exploração oral sobre “a exposição solar/queimaduras solares”, com recurso a um Powerpoint;
- Construção e interpretação de um panfleto sobre os cuidados a ter com a pele;
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “A rua da matemática”;
- Exploração e preenchimento do cartaz interativo “A rua da matemática”;

- Construção de fantoches;
- Dramatização (pelos alunos) de uma história no fantocheiro.

A segunda intervenção, ocorreu de 20 a 24 de outubro, correspondendo à semana intensiva da prática pedagógica. Nesta intervenção foram trabalhadas as seguintes áreas disciplinares e conteúdos: Português (compreensão do oral; interpretação da lenda; sinónimos e antónimos; família de palavras; nomes próprios e comuns; adjetivos; produção de textos); Estudo do Meio (sismos; secas e inundações); Matemática (múltiplos e tabuadas; multiplicação por 10, 100 e 1000; múltiplos e divisores); Cidadania (amizade); Expressão Plástica (construções); Expressão Musical (jogos musicais); Expressão Dramática (dramatização); Expressão e Educação Físico Motora (jogos de regras). Neste panorama foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Leitura e interpretação do texto “A lenda da Atlântida”;
- Realização de uma ficha de trabalho (leitura e interpretação);
- Leitura e interpretação do livro “ O Gigante Egoísta e O Príncipe Feliz”;
- Exploração oral do livro “ O Gigante Egoísta e O Príncipe Feliz” acompanhada de imagens do mesmo;
- Realização de uma ficha de trabalho (leitura e interpretação);
- Jogo “ Os dados”;
- “Histórias encaixotadas” para produção textual;
- Jogo “ Encontra as sílabas”;
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “Os sismos”;
- Visionamento e exploração oral de um vídeo sobre os sismos;
- Simulação de um sismo;
- Visita ao Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) da Universidade dos Açores;
- Visionamento e exploração oral de um vídeo sobre as secas;
- Visionamento e exploração oral de um vídeo sobre as inundações;
- Exploração oral e colagem de vinhetas de estudo nos cadernos;
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “Secas e inundações”;
- Preenchimento (pelos alunos) da tabela da multiplicação;
- Resolução de exercícios;

- Preenchimento do cartaz interativo com multiplicações por 10, 100 e 1000;
- Jogo “Bingo da multiplicação”;
- Exploração da multiplicação com recurso ao flanógrafo;
- Jogo “O intruso”;
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “O voo dos gansos”;
- Construção (pelos alunos) de maquetes de cenários de secas e inundações;
- Construção (pelos alunos) de um sismógrafo;
- Exploração da música “O bombeiro” com recurso a instrumentos musicais;
- Jogo “ A bomba”;

Na terceira intervenção, desenvolvida nos dias 3, 4 e 5 de novembro, foram trabalhadas as seguintes áreas disciplinares e conteúdos: Português (compreensão do oral; interpretação do texto; nomes próprios e comuns; verbos; adjetivos; radicais, sufixos e prefixos); Estudo do Meio (Os primeiros povos da Península Ibérica; Os Romanos, os Bárbaros e os Muçulmanos); Matemática: (polígonos e não polígonos; segmento de reta, reta e semirreta; retas concorrentes e coincidentes); Expressão Plástica (modelagem e pintura); Expressão Dramática (jogos dramáticos); Expressão e Educação Físico Motora (Folclore). Neste contexto foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Leitura e interpretação do texto “ Marinheiros e comerciantes”;
- Realização de uma ficha de trabalho (leitura e interpretação);
- Realização de um concurso de ortografia;
- Jogo “ Á descoberta da Península Ibérica”
- Exploração oral de uma Banda desenhada referente às comunidades recolectoras e agropastoris;
- Elaboração de esquemas síntese (pela turma e estagiária);
- Exploração oral e colagem de vinhetas de estudo nos cadernos;
- Exploração oral e preenchimento (pelos alunos) do mapa referente aos 1.º povos;
- Exploração oral e preenchimento do friso cronológico;
- Resolução de exercícios;
- Exploração de polígonos e não polígonos no geoplano;
- Preenchimento (pelos alunos) e exploração oral da tabela polígonos e não polígonos;

- Realização de dobragens;
- Resolução de exercícios referentes às retas em acetatos no retroprojeto;
- Construção e pintura de potes (pelos alunos);
- Visita de um membro do Rancho Folclórico do Livramento para realização de aula experimental;
- Dramatização (pelos alunos) de trocas comerciais com recurso a adereços e objetos reais;

Na quarta intervenção, decorrida nos dias 17, 18 e 19 de novembro, foram trabalhadas as seis áreas disciplinares, nomeadamente: Português (compreensão do oral; interpretação do texto; sinónimos e antónimos; radicais, sufixos e prefixos; graus dos nomes); Estudo do Meio (2ª Dinastia, A expansão portuguesa; A descoberta do caminho marítimo para a Índia e do Brasil); Matemática (algoritmo da divisão); Expressão Plástica (construções); Expressão Dramática (jogos dramáticos); Expressão e Educação Físico Motora (jogos com regras). Neste cenário foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Leitura e interpretação do texto dramático “O Adamastor”;
- Realização de uma ficha de trabalho (leitura e interpretação);
- Exploração oral do cartaz sobre o texto dramático;
- Realização de um concurso ortográfico;
- Preenchimento (pelos alunos) do cartaz interativo com os graus dos nomes;
- Jogo “O Adamastor”;
- Leitura e interpretação do poema “Mar Português”;
- Exploração oral sobre o escritor Fernando Pessoa;
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “A 2ª dinastia”;
- Apresentação, preenchimento (pelos alunos) e exploração oral do mapa da expansão portuguesa;
- Apresentação, preenchimento (pelos alunos) e exploração oral do mapa da descoberta do caminho marítimo para a Índia;
- Exploração dos produtos trocados entre povos com recurso a objetos reais (ouro, prata, seda, especiarias, cacau, jóias, tabaco, etc.);
- Elaboração de esquemas síntese (pela turma e estagiária);
- Exploração oral e colagem de vinhetas de estudo nos cadernos;

- Exploração oral e preenchimento do friso cronológico;
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “Estratégias da divisão”;
- Resolução de exercícios com recurso ao baú;
- Elaboração da árvore de natal com rolos de papel higiénico;
- Construção de adereços para a árvore de natal;
- Dramatização (pelos alunos) do texto “O Adamastor” com recurso a adereços e objectos reais;
- Realização de um jogo de futebol de cinco;

A quinta intervenção, decorreu nos dias 1, 2 e 3 de dezembro e contemplou as seguintes áreas disciplinares e conteúdos: _Português (compreensão do oral; interpretação do texto instrucional; radicais, sufixos e prefixos; adjetivos; família de palavras; tempos verbais; discurso direto e indireto); Estudo do Meio (A queda da Monarquia e a implantação da República; O 25 de Abril) Matemática (propriedades geométricas-polígonos); Expressão Plástica (construções); Expressão Dramática (jogos dramáticos); Expressão e Educação Físico Motora (convívio desportivo). Aqui foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem:

- Exploração vários tipos de texto instrucional com recurso a manuais de instrução e livros de receitas;
- Exploração de utensílios de cozinha reais;
- Leitura e interpretação do texto instrucional “ Fatias douradas”;
- Realização de uma ficha de trabalho (leitura e interpretação);
- Apresentação e exploração oral do Powerpoint “Monarquia- República”;
- Visionamento e exploração oral de um vídeo sobre ” O 25 de Abril”;
- Elaboração de esquemas síntese (pela turma e estagiária);
- Exploração oral e colagem de vinhetas de estudo nos cadernos;
- Exploração oral e preenchimento do friso cronológico;
- Preenchimento (pelos alunos) da tabela polígonos e não polígonos;
- Elaboração de uma composição (pelos alunos) com imagens de polígonos;
- Resolução de exercícios;
- Exploração oral de figuras geométricas para identificar polígonos e as suas características;
- Construção da árvore de natal em rolos de papel higiénico;

- Construção de adereços para a árvore de natal;
- Realização de atividades motoras em circuito;

Como já se afirmou anteriormente, no contexto deste trabalho defende-se uma perspetiva abrangente e profunda da integração curricular que ultrapassa a dimensão da articulação dos saberes disciplinares. Contudo, reconhecendo que esta dimensão da integração assumiu uma linha de força nas práticas da estagiária, apresentam-se no quadro seguinte, sucintamente, as dinâmicas de integração das áreas disciplinares criadas em torno de cada experiência de aprendizagem desenvolvida neste estágio.

Quadro n.º 6 – Experiências de aprendizagem desenvolvidas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: dinâmicas de integração das áreas disciplinares

Data	Experiências de aprendizagem	Áreas disciplinares						
		Matemática	Línguas	Autonomia e gestão de aprendizagem	Científica e tecnológica	Cultural e Artística	Social e de Cidadania	FísicoMotora
1.ª Intervenção 6 a 8 de outubro	1		Amarelo				Amarelo	
	2		Amarelo				Amarelo	
	3		Amarelo		Vermelho			
	4	Azul					Amarelo	
	5			Púrpura		Verde		
	6				Vermelho		Amarelo	
	7		Amarelo		Vermelho		Amarelo	
	8	Azul		Púrpura				
	9						Amarelo	Azul
	10	Azul					Amarelo	
	11				Vermelho			
	12				Vermelho		Amarelo	
	13				Vermelho			
2.ª Intervenção 20 a 24 de outubro	1		Amarelo				Amarelo	
	2		Amarelo	Púrpura			Amarelo	
	3		Amarelo		Vermelho			
	4	Azul					Amarelo	
	5	Azul		Púrpura			Amarelo	
	6				Vermelho		Amarelo	
	7			Púrpura	Vermelho			
	8	Azul					Amarelo	
	9	Azul			Vermelho		Amarelo	
	10			Púrpura		Verde		
	11						Amarelo	Azul
	12		Amarelo	Púrpura	Vermelho			
	13		Amarelo				Amarelo	
14		Amarelo	Púrpura					
15		Amarelo				Amarelo		

	16						
	17						
	18						
	19						
	20						
	21						
	22						
	23						
	24						
	25						
	26						
27							
3. ^a Intervenção 3 a 5 de novembro	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11						
	12						
	13						
	14						
	15						
	16						
	17						
4. ^a Intervenção 17 a 19 de novembro	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11						
	12						
	13						
	14						
	15						
	16						
	17						
	18						
	19						
	20						
	21						
5. ^a Intervenção 1 a 3 de dezembro	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						

	8						
	9						
	10						
	11						
	12						
	13						
	14						
	15						
	16						

A organização e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem integradoras e significativas constituiu para a estagiária um desafio encarado com motivação e empenho, mesmo em face do contexto adverso, marcado pela rigidez do horário de atividades e pela rotina de trabalho separado dos alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

O aprofundamento de conhecimentos inerentes às dimensões da integração curricular apresentadas e fundamentadas na bibliografia da especialidade consultada (Pombo, 1994; Beane, 2002; Alonso, 2002; Dinis, 2010; Sousa & Alonso 2013, entre outros) contribuiu, também, de forma decisiva para uma tomada de decisões mais informada e reflexiva por parte da estagiária.

Neste processo, foi fundamental uma visão flexível da planificação e da intervenção pedagógica, e uma perspetiva abrangente dos saberes disciplinares, dos fenómenos e assuntos abordados com os alunos. Reconhece-se aqui, a necessidade de uma cuidada e rigorosa preparação científica e pedagógica por parte dos docentes.

3.2.6. Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

3.1.6.1. Visita de estudo ao “Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG)” da Universidade dos Açores

Data da implementação da atividade: 22 de outubro de 2014

Área (s) disciplinares: Área de Estudo do Meio, Área de Português e Área de Formação Pessoal e Social.

Objetivos:

- Saber o que é um sismo e quais as suas consequências;
- Perceber o que origina um sismo;

- Conhecer normas e cuidados de segurança, a nível individual e comunitário em caso de sismo;
- Conhecer alguns sismos graves acontecidos no nosso país;
- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Esperar a sua vez para falar;
- Respeitar o tema;
- Reagir ao que é dito;
- Formular questões acerca do que ouviu;
- Pedir informações e esclarecimentos para clarificar e informação ouvida;
- Partilhar informações e conhecimentos sobre o tema;
- Produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor.

Condições/material: transporte, autorização dos encarregados de educação, máquina fotográfica, cadernos e lápis.

Registo fotográfico:



Figura 8 – Fotografia da turma na visita



Figura 9- Mapa de sismicidade

Desenvolvimento da atividade:

Esta visita de estudo surge na 2.^a intervenção da estagiária no contexto do 1.º Ciclo do ensino Básico, a propósito da lecionação sobre os sismos. Foi intenção da estagiária promover o aprofundamento e a consolidação dos conteúdos abordados em sala de aula, através de uma

experiência de aprendizagem que permitisse, tanto quanto possível, a contextualização do assunto.

Anteriormente a esta atividade, o assunto foi trabalhado (analisado e explorado oralmente) com a turma pela apresentação de um powerpoint e de alguns vídeos sobre os sismos. Foram igualmente feitas atividades de registo e consolidação da informação.

A preparação para a visita de estudo teve início na sala de aula com um diálogo entre a estagiária e os alunos. Neste momento, foram recordados os conteúdos anteriormente lecionados, foram apresentados os objetivos da visita de estudo e formuladas as questões relativas à informação que o grupo precisava obter. Foram igualmente abordadas as regras de comportamento a adotar pelos alunos neste contexto.

A visita decorreu conforme planeado, os alunos mostraram grande interesse e entusiasmo. Foi uma visita guiada, acompanhada por relatos e informações pertinentes, em face das quais os alunos tomavam notas, por sua iniciativa. No final da visita os alunos colocaram algumas questões e dúvidas e fizeram-se alguns registos fotográficos.

Quando regressaram à escola, os alunos realizaram uma atividade (texto ilustrado) de registo e consolidação. Todos os momentos foram muito participados pelos alunos.

Efeito junto dos alunos:

O interesse dos alunos foi notório desde o diálogo inicial na escola até à atividade de registo/consolidação. Nestes momentos, os alunos estabeleceram diálogos, partilharam ideias, sentimentos e experiências sobre o fenómeno em estudo.

Durante a visita os alunos mostraram-se extremamente concentrados e participativos, mesmo os mais agitados, revelando curiosidade pela aprendizagem e aprofundamento dos seus conhecimentos.

Foi gratificante observar os alunos com mais dificuldades tão atentos e motivados durante a atividade, participando ativamente, tomando notas e colocando questões/dúvidas por sua iniciativa. Estes alunos são pouco participativos em sala de aula.

A análise dos registos de avaliação da segunda intervenção, foi possível apurar que as competências visadas foram desenvolvidas pela generalidade dos alunos. Mesmo os alunos com maiores dificuldades responderam corretamente a questões colocadas oralmente, embora no aprofundamento/registo escrito tenham revelado dificuldades significativas (ver anexo 3).

Potencial de integração:

A atividade decorreu conforme planeado no que concerne à consolidação de um novo conteúdo, às regras de convivência social, à organização do tempo, bem como, de todos os objetivos propostos para a mesma.

No quadro seguinte procede-se à análise do potencial de integração curricular em presença.

Quadro n.º 7 - Análise do potencial de integração curricular da visita de estudo ao “Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG)” da Universidade dos Açores

Experiência visita de estudo ao “Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG)” da Universidade dos Açores		
Competências - Chave¹	Áreas	Propostas de Integração
<p>Competência Científica e Tecnológica Compreender a importância do conhecimento científico e tecnológico na compreensão de situações que contribuem para a sustentabilidade da vida na Terra (SREF/DREF, 2011, p. 79).</p>	Área de Estudo do Meio	<p>Interdisciplinaridade (Pombo, 1994)</p> <p>Integração do conhecimento (Beane, 2002)</p>
<p>Competência em Línguas Construir enunciados verbais dotados de significado, conformes à gramática da língua, às situações e às intencionalidades comunicativas, mobilizando processos cognitivos e translinguísticos complexos (SREF/DREF, 2011, p.50)</p> <p>Expressar verbalmente conhecimentos relacionados com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/DREF, 2011, p.50)</p>	Área de Português	<p>Integração das áreas curriculares (Alonso, 2002)</p> <p>Integração social (Beane, 2002)</p> <p>Integração do/no meio (Alonso, 2002)</p>

<p style="text-align: center;">Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem</p> <p>Explicitar e esclarecer dúvidas e dificuldades, exprimir ideias, sentimentos, pontos de vista, de forma a planear, monitorizar e avaliar as produções orais e escritas (SREF/DREF, 2011, p.52)</p>	<p>Área de formação pessoal e social</p>	<p>Integração dos alunos (Alonso, 2002)</p> <p>Integração de experiências (Beane, 2002)</p>
---	---	---

Esta experiência tinha como área foco, a Área de Estudo do Meio, porém a forma como a atividade foi organizada, e posteriormente desenvolvida, permitiu trabalhar de forma articulada a Área de Português e Área de Formação Pessoal e Social.

Assim, foi possível verificar a presença de integração curricular nas dimensões de integração do conhecimento (Beane, 2002) e de integração das áreas curriculares (Alonso 2002), concretizando-se na perspectiva designada por Pombo (1994) como interdisciplinaridade.

De igual modo, verifica-se a presença das dimensões de integração social (Beane, 2002), de integração do/no meio (Alonso, 2002), de integração dos alunos (Alonso, 2002) e de integração das experiências (Beane, 2002), uma vez, que esta experiência foi fora do espaço escolar e que através dela foi possível os alunos mobilizarem saberes, conhecimentos e experiências, e terem uma compreensão mais real do que já tinha sido falado em sala de aula, para além de toda a dinâmica subjacente à visita de estudo que permitiu a partilha de opiniões e vivências uns com os outros.

Tendo em conta as características da turma (conversadora e agitada em atividades novas), esta experiência de aprendizagem representava um enorme desafio para a estagiária, pois seria um pouco imprevisível o comportamento dos alunos fora do contexto escolar. Contudo, a estagiária decidiu avançar enfrentando e superando as dificuldades que surgiram aquando da planificação desta visita, designadamente a preparação do grupo para a atividade; a obtenção de autorização antecipada dos encarregados de educação; a falta de transporte para o número total de alunos e a rigidez de horários do Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos (CVARG) da Universidade dos Açores.

A alegria, o interesse e o entusiasmo marcaram a visita. Os alunos mostraram-se participativos colocando questões e ouvindo atentamente todas as explicações, para além disso fizeram ainda questão de mostrar os seus conhecimentos na matéria, fazendo comentários como:

“Eu sei o que isso é, é um sismógrafo”; “ Um tremor de terra no mar é um maremoto ou um tsunami”.

Esta visita visou intencionalmente a promoção de experiências significativas e integradoras, articulando os conteúdos lecionados na Área de Estudo do Meio com outras áreas, saberes, contextos sociais e experiências dos alunos.

3.2.6.2. “Dramatização de trocas comerciais”

Data da implementação da atividade: 3 de novembro de 2014

Área (s) de conteúdo: Área de Estudo do Meio, Área de Português e Expressão Dramática.

Objetivos:

- Participar oralmente na elaboração de uma história;
- Improvisar um diálogo;
- Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos;
- Participar ativamente na atividade;
- Situar no tempo rotinas, datas, eventos e personagens da História e das comunidades atuais;
- Construir linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas para a história pessoal, local e nacional;
- Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros e esperar a sua vez;
- Cooperar com os colegas;
- Expressar-se de forma clara e audível.

Material necessário: Texto “Marinheiros e Comerciantes”, barco, vestuário antigo, trigo, pedras, moedas, tecidos, vidro e tintas.

Registo fotográfico dos materiais/recursos usados:**Figura 10 - Barco****Figura 11 – Adereços e vestuário****Desenvolvimento da atividade:**

Esta experiência de aprendizagem foi desenvolvida na 3.^a intervenção aquando da leção sobre 'os primeiros povos' e visou a consolidação dos conteúdos. Através da dramatização os alunos iriam interpretar papéis específicos, podendo assim demonstrar em diálogos os conhecimentos adquiridos.

A dramatização surgiu no seguimento da apresentação e exploração oral de um powerpoint introdutório ao tema, na sequência do qual foram feitos registos escritos e exercícios de consolidação. Para além disto, no tempo letivo reservado no horário para o Português fora trabalhado o texto (leitura, interpretação oral e escrita) que agora os alunos iriam dramatizar. Nesta sequência, a passagem dos tempos letivos visíveis no horário foi feita de forma dinâmica e natural, sem separação entre as áreas.

A atividade teve início com um diálogo com os alunos sobre os conteúdos lecionados, explicando-se o objetivo da dramatização, e mostrando-se os recursos/materiais (vestuário e acessórios) que poderiam utilizar. Foi ainda discutida e estabelecida (em grupo) a organização relativa à operacionalização da dramatização, nomeadamente a distribuição das às personagens, a organização do espaço e do tempo.

A turma foi dividida em dois grupos heterogêneos com igual distribuição dos alunos com maiores dificuldades. Todos os grupos tiveram um tempo para se prepararem e ensaiarem antes da sua apresentação aos colegas.

Após cada apresentação os alunos faziam uma reflexão sobre o seu desempenho e o desempenho dos colegas, partilhando ideias, sentimentos e conhecimentos sobre o assunto em estudo.

Efeito junto dos alunos:

Os alunos aderiram à atividade com interesse e empenho, não registado dificuldades significativas. Mostraram-se extremamente concentrados na representação dos respectivos papéis, ensaiaram e organizaram-se de forma relativamente autónoma, revelando sentido de responsabilidade e organização.

Os alunos mais tímidos, bem como os alunos com NEE participaram ativamente na dramatização, apresentando um empenho e desempenho muito semelhantes ao de outros colegas.

Através da análise aos registos de avaliação da sequência didática, verifica-se que as competências visadas por esta experiência de aprendizagem foram desenvolvidas pelos alunos. Os momentos de diálogo e oralidade permitiram verificar as aprendizagens feitas pelos alunos com piores desempenhos nas atividades de registo escrito. Promoveu-se um importante momento lúdico e de expressão, que permitiu integradamente a consolidação dos conteúdos em abordagem (ver anexo 4).

Análise do potencial de integração curricular na atividade:

A dramatização foi planificada pela estagiária mas organizada e gerida em parceria com os alunos da turma. O envolvimento dos alunos resultou positivamente, indo além das expectativas iniciais da estagiária. Os objetivos visados foram atingidos.

No quadro seguinte procede-se à análise do potencial de integração curricular em presença.

Quadro n.º 8 - Análise do potencial de integração curricular da “Dramatização de trocas comerciais”

Experiência “ Dramatização de trocas comerciais”		
Competências - Chave¹	Áreas	Propostas de Integração
<p>Competência Científica e Tecnológica Compreender a importância do conhecimento científico e tecnológico na compreensão de situações que contribuem para a sustentabilidade da vida na Terra (SREF/DREF, 2011, p. 79).</p>	Área de Estudo do Meio	Pluridisciplinaridade (Pombo, 1994)
<p>Competência em Línguas Construir enunciados verbais dotados de significado, conformes à gramática da língua, às situações e às intencionalidades comunicativas, mobilizando processos cognitivos e translíngüísticos complexos (SREF/DREF, 2011, p.50)</p> <p>Expressar verbalmente conhecimentos relacionados com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/DREF, 2011, p.50)</p>	Área de Português	Integração do conhecimento (Beane, 2002) Integração das áreas curriculares (Alonso, 2002) Integração social (Beane, 2002) Integração dos alunos (Alonso, 2002)
<p>Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem Explicitar e esclarecer dúvidas e dificuldades, exprimir ideias, sentimentos, pontos de vista, de forma a planear, monitorizar e avaliar as produções orais e escritas (SREF/DREF, 2011, p.52)</p>	Área de Expressão Dramática	Integração de experiências (Beane, 2002)

Perante este cenário, conseguimos verificar uma combinação e um cruzamento de saberes (Pombo, 1994), expressa também pelas dimensões de integração das áreas curriculares (Alonso, 2002) e de integração do conhecimento (Beane, 2002), bem como, características das dimensões de integração de experiências (Beane, 2002), de integração social (Beane, 2002) e de integração dos alunos (Alonso, 2002), sendo esta uma atividade de enorme potencial lúdico e pedagógico.

Esta experiência de aprendizagem exigiu por parte da estagiária uma grande capacidade de organização a nível de conteúdos (selecionar a informação mais pertinente), de espaço (gerir o espaço de forma aos alunos conseguirem trabalhar em grupo, reservando um espaço para as apresentações), de tempo (estabelecer o tempo de ensaio de cada grupo, bem como da respetiva apresentação, de modo a todos terem o mesmo tempo) e de organização dos alunos (criar grupos heterogéneos, inserindo os alunos com mais dificuldade com os alunos com mais facilidade). Porém, com alguma análise e reflexão sobre a planificação com os orientadores, cooperante e da UAc, bem como, alguma capacidade de gestão e organização por parte da estagiária as dificuldades foram ultrapassadas e atividade decorreu sem contratempos.

Durante esta experiência a estagiária procurou gerir a participação das crianças, de modo a que todos tivessem igualdade de oportunidades, mesmo os mais introvertidos, pois por vezes a participação mais ativa de alguns alunos inibia-os, e sensibilizar os alunos com maior facilidade e mais extrovertidos para a importância de ajudarem os seus colegas mais tímidos ou com mais dificuldades na concretização de tarefas, neste caso em particular na memorização de texto.

Os momentos de diálogo posteriores a cada apresentação revelaram-se *uma mais-valia* para todos, através da partilha de ideias, sentimentos e emoções foi possível reconhecer alguns erros e melhorar, reformulando perspetivas e construindo saberes. Este momento serviu ainda para reforçar as regras de participação e interação em sala de aula. Importa salientar que esta atividade exigia muita atenção e concentração por parte dos alunos, que superaram e muito bem o desafio.

Capítulo IV - Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular: estudo das representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Contextualização da temática e introdução ao estudo

4.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

4.3. Participantes

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

4.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

4.4.1.1. Representações dos docentes que declaram desenvolverem experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

4.4.1.2. Representações dos docentes que declaram não desenvolverem experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

4.5. Conclusões e limitações do estudo

No contexto deste relatório, e ainda no que respeita ao aprofundamento da temática da integração curricular, contempla-se também um breve estudo sobre as representações dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da integração curricular, nomeadamente dos conceitos e práticas associadas a esta forma de organização das aprendizagens. Num primeiro momento, proceder-se-á à apresentação do estudo e dos métodos utilizados para a recolha, tratamento e análise dos dados necessários. Num segundo momento, será apresentado o estudo, contemplando a apresentação e discussão das respostas de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a um inquérito por questionário.

4.1. Contextualização da temática e introdução ao estudo

Nos objetivos formulados para a elaboração deste relatório de estágio, afirma-se a intenção (entre outras) de *estudar as representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a integração curricular*.

Assim, na abordagem equacionada à temática em aprofundamento – experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico– considerou-se importante o estudo das conceções e das práticas docentes neste domínio, procurando conhecer as razões subjacentes ao desenvolvimento das mesmas, bem como as dificuldades sentidas na organização de atividades desta natureza.

O percurso metodológico adotado contemplou vários momentos, nomeadamente: (i) a definição da metodologia e instrumentos de recolha de informação; (ii) a construção e validação dos instrumentos de recolha de informação (inquéritos por questionário); (iii) a recolha e tratamento dos dados recolhidos; (iv) a apresentação e discussão dos resultados.

4.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

Para realizar o estudo proposto, optou-se pela recolha de dados através de inquérito por questionário (ver anexo 5), construído com base nos pressupostos já apresentados.

Este inquérito foi devidamente analisado e validado por dois docentes da Universidade dos Açores e por dois Educadores de Infância e dois Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, previamente à recolha de dados. Foi implementado nas escolas onde a estagiária realizou os

estágios das unidades curriculares de PES I e PES II e em outras escolas e creches, públicas e privadas, que se mostraram recetivas ao seu preenchimento. Não foi adotado qualquer critério específico para a seleção destas escolas.

Foram distribuídos 40 questionários a Educadores de Infância e 40 a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, apenas só se obtiveram respostas de 16 Educadores de Infância e de 16 professores de 1.º ciclo, que se constituíram a amostra deste estudo. Na opinião de Fortin (1999) “a amostra, retirada da população alvo, informa-nos sobre as características desta, sem que seja necessário estudar toda a população” (p. 310). Não foram adotados critérios específicos para a constituição desta amostra, sendo composta pelos docentes que aceitaram participar, preenchendo o inquérito.

Neste particular, importa registar a notória resistência dos docentes contactados para responderem aos inquéritos. Estes, alegaram terem pouca disponibilidade para participarem na investigação, ora por estarem já sobrecarregados com tarefas burocráticas inerentes à docência, ora por estarem já saturados com solicitações desta natureza (participação no preenchimento de inquéritos ou realização de entrevistas, na sequência de outros processos de investigação). A taxa de resposta aqui registada, ainda que baixa, implicou já um grande esforço e diligências constantes da estagiária junto dos docentes envolvidos.

Na ótica de Gil (1999), o inquérito por questionário funciona “como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito” (p. 128), visando saber o nível de conhecimentos, as opiniões, as crenças, os sentimentos, os interesses, as expectativas ou as representações dos respondentes sobre uma realidade, acontecimento ou problema que interessa os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1992; Gil, 1999).

Segundo Bell (2002), o principal objetivo de um inquérito por questionário “é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p. 25). Assim, com este propósito, o tratamento da informação recolhida pelo questionário elaborado implicou a análise de frequências, para as três questões de resposta fechada e a análise de conteúdo, para as três questões abertas.

No que respeita às respostas fechadas, a ênfase incidirá no número absoluto de respostas obtidas em cada uma das alternativas dadas.

Relativamente às respostas abertas, após uma leitura flutuante (Bardin, 1995; Esteves, 2006) de todas as respostas, foram definidas as categorias e os indicadores de análise e feito o respetivo registo de frequências. Estes dados serão oportunamente apresentados em quadros/tabelas e discutidos.

A análise de conteúdo “incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p. 73), sendo definida por Berelson (1952, citado por Bardin, 1991) como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p. 36), permitindo ao investigador categorizar a informação recolhida a partir do conteúdo ideológico expresso nas respostas dos inquiridos (Pardal & Correia, 1995).

Esteves (2006) alerta para a o facto esta análise ser um processo dinâmico, assente “numa relação dialética entre momentos (...) obrigando o analista a avanços e a recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (p. 112), implicando “a realização de inferências pelo investigador” (p. 108) a partir do conteúdo expresso nos materiais em análise. Tais inferências exigem ao investigador um posicionamento de rigor científico, metodológico e ético, fundamental à validade e fidelidade de qualquer processo de investigação.

Nesta lógica, no ponto que se segue procederemos à caracterização dos participantes e, posteriormente, à apresentação e discussão dos resultados.

4.3. Participantes

Participaram neste estudo 16 Educadores de Infância e 16 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de escolas e creches (publicas e privadas) dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande.

Quadro n.º 9 – Caracterização dos participantes no estudo

		Educadores	Professores
Sexo	Feminino	16	13
	Masculino	-	3
Idade	23 – 30 anos	6	1
	31 – 40 anos	5	7
	41 – 50 anos	5	8
	> 50	-	-
Anos de serviço	≥ 5	4	1
	6 a 10	6	3
	11 a 15	1	5
	16 a 20	3	3
	21 a 25	1	2
	26 a 30	1	2
Contexto de leção	Creche	3	-
	Pré-escolar	13	-
	1.º ano de esc.	-	4
	2.º ano de esc.	-	3
	3.º ano de esc.	-	5
	4.º ano de esc.	-	4

Como é dado a perceber pela consulta do quadro apresentado, a generalidade dos participantes são do sexo feminino. Apenas 3 participantes são do sexo masculino, todos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerados na sua globalidade (educadores e professores conjuntamente), 9 dos inquiridos tem entre 6 e 10 anos de serviço, seguindo-se 6 com 11 e 15 anos e com 16 a 20 anos, respetivamente, 5 docentes com um tempo de serviço menor ou igual a cinco anos e 3 com um tempo de serviço de 21 a 25 anos e de 26 a 30 anos. Neste cenário, verifica-se ainda que a maioria dos Educadores de Infância (10) inquiridos tem até 10 anos de serviço, concentrando-se a maioria dos professores do 1.º ciclo participantes, entre os 6 e os 20 anos de serviço.

Nesta amostra, as idades dos Educadores de Infância distribuem-se de forma quase idêntica por três dos intervalos de idade apresentados, nomeadamente: 23 – 30 anos, 6 inquiridos; 31 – 40 anos, 5 inquiridos e 41 – 50 anos, 5 inquiridos.

No que respeita aos professores do 1.º Ciclo participantes, verifica-se que o número mais significativo se concentra nas faixas etárias dos 31 – 40 anos (7 inquiridos) e dos 41 – 50 anos (8 inquiridos).

Realça-se ainda o facto de, dos 16 educadores participantes, 13 desempenharem funções na Educação Pré-Escolar e apenas 3 em contexto de creche. Enquanto os 16 professores de 1.º ciclo se distribuem, de forma quase equitativa, pelos quatro anos de escolaridade.

Por uma questão de confidencialidade e anonimato dos participantes, os sujeitos inquiridos serão identificados por código (A,B,C,D...), sempre que for pertinente a referência explícita ao conteúdo das respostas ou a respetiva transcrição.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Analisados os questionários, neste ponto procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esta análise será feita a partir da apresentação de quadros síntese, bem como da transcrição de unidades de registo significativas.

4.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

A primeira questão dirigida aos inquiridos foi no sentido de saber se os mesmos desenvolviam, ou não, experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular nas suas práticas quotidianas. Tratou-se de uma questão direta, com resposta fechada (sim/não).

Quadro n.º 10 – Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular na prática letiva

	Educadores	Professores	Totais
Sim	12	10	22
Não	4	6	10

A esta questão 12 educadores responderam que sim e 4 educadores responderam negativamente. Dos 16 professores do 1.º ciclo, 10 responderam afirmativamente e 6 responderam que não.

No total, 22 dos inquiridos responderam afirmativamente, não se verificando diferenças muito significativas entre o número de educadores (12) e o número de professores (10) que declaram desenvolver experiências de aprendizagem desta natureza.

Nos pontos seguintes deste capítulo aprofundaremos as representações e as concepções dos participantes, expressas no seguimento desta primeira resposta.

4.4.1.1. Representação dos docentes que declaram desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

No contexto deste estudo, e relativamente aos docentes que declaram desenvolver práticas de integração curricular no seu quotidiano de sala de atividades/aula pretendemos ainda conhecer: a) a natureza das práticas desenvolvidas; b) as razões/motivos que levam estes docentes a desenvolverem tais práticas; c) as dificuldades e os constrangimentos sentidos; d) as concepções de integração curricular presentes.

a) Natureza das práticas de integração curricular desenvolvidas pelos participantes

Na sequência das respostas obtidas à questão inicial, foi solicitado aos participantes que responderam afirmativamente, que enumerassem/descrevessem algumas das experiências de aprendizagem por si desenvolvidas neste domínio. Esta questão foi formulada de forma aberta e foi respondida pelos 22 inquiridos que haviam respondido afirmativamente à primeira questão.

As respostas obtidas estão categorizadas no quadro n.º 11, seguidamente apresentado.

Quadro n.º 11 – Experiências de aprendizagem desenvolvidas pelos participantes

	Educadores	Professores	Totais
Atividades que desenvolvem diversas áreas de conteúdo/disciplinares em simultâneo	6	5	11
Atividades que implicam a participação/integração das experiências/vivências dos alunos	2	1	3
Atividades comuns a todos os alunos da turma (diferentes níveis de aprendizagem; alunos sem/com NEE)	1	5	6
Atividades relacionadas com festividades temáticas	7	-	7

Pela consulta ao quadro apresentado pode verificar-se que, tanto os Educadores de Infância como os professores do 1.º ciclo identificam com maior frequência nas suas práticas a integração curricular em atividades que desenvolvem diversas áreas de conteúdo/disciplinares em simultâneo, como exemplificam as transcrições seguintes:

“Faço jogos de tabuleiro e criação de livros (BigBook) com a integração de todas as áreas curriculares, onde se explora a área do Português, da Matemática, de Estudo do Meio e de Formação Pessoal e Social (...) estes ajudam a rever a matéria dada e a consolidar conhecimentos” (Professora C).

“Realizo (...) atividades que englobem/desenvolvam as diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar” (Educadora A).

Verifica-se ainda, que um número muito significativo de educadores (7) refere ter o cuidado de selecionar, com intenções de integração curricular, atividades relacionadas com festividades temáticas. Alguns dos inquiridos descrevem com maior pormenor a natureza destas atividades, referindo explicitamente as festividades abordadas como o Natal ou a Páscoa, tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“Na Páscoa, conversamos sobre o tema e cantamos músicas alusivas ao mesmo acompanhadas de gestos. Fomos fazer uma visita de estudo à fábrica onde se fazem as amêndoas com açúcar e por fim, fizemos uma atividade de expressão plástica para registar o tema abordado” (Educadora C).

“Realizo atividades (...) relacionadas com as festividades temáticas” (Educadora A).

“Quando estou a trabalhar o Natal tento sempre que possível abordar o tema em diferentes atividades, como por exemplo: através de uma história, de uma música e de uma atividade de plástica” (Educadora D).

Por outro lado, verifica-se ainda que os professores do 1.º ciclo identificam com maior frequência nas suas práticas a integração curricular em atividades comuns a todos os alunos da turma (envolvendo diferentes níveis de aprendizagem e alunos sem/com NEE), como podemos observar nas transcrições seguintes:

“Julgo fazê-lo sempre que integro as diversidades da turma sobretudo na hora do conto, nas áreas de expressão, e em todos os outros momentos em que os alunos com NEE estão integrados com a restante turma” (Professora B).

“Na minha turma tenho constatado que alguns alunos têm indícios de dislexia e cerca de 30% não tem consciência fonológica adquirida. Assim desenvolvo jogos rítmicos e atividades acompanhadas de imagens nas aulas de português, onde integro os alunos com mais dificuldades de aprendizagem com a restante turma” (Professora D).

Relativamente às atividades que implicam a participação/integração das experiências/vivências dos alunos, verifica-se que são explicitamente referidas por um número muito reduzido de Educadores de Infância (2) e de professores de 1.º ciclo do ensino básico (1).

A análise às respostas dos inquiridos permitiu identificar, de forma mais ou menos explícita, a presença de diferentes dimensões da integração curricular, já apresentadas e aprofundadas no contexto do capítulo II deste relatório.

Neste sentido, consideradas as frequências das respostas apresentadas no quadro acima, verificamos que, nas práticas dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º ciclo inquiridos, são privilegiadas “atividades que desenvolvem diversas áreas de conteúdo/disciplinares em simultâneo”. Estas respostas indiciam a tendência destes profissionais para privilegiarem as dimensões da *integração do conhecimento* de Beane (2002) e de *integração das áreas disciplinares*, definida por Alonso (2002). Neste particular, destaca-se ainda, nas respostas analisadas a descrição de práticas/atividades que indiciam a predominância de uma lógica de pluridisciplinaridade (Pombo, 1994) nesta integração.

Contudo, nas práticas dos Educadores de Infância há ainda referências significativas (comparativamente às dos professores do 1.º ciclo) ao desenvolvimento de “atividades relacionadas com festividades temáticas”, que se identificam mais claramente com a dimensão da

integração social definida por Beane (2002) e com a dimensão de *integração do/no meio* proposta por Alonso (2002).

Nas práticas dos professores do 1.º ciclo existem referências significativas (comparativamente às dos Educadores de Infância) ao desenvolvimento de “atividades comuns a todos os alunos da turma (diferentes níveis de aprendizagem; alunos sem/com NEE)” que também indiciam a tendência destes profissionais para privilegiarem as dimensões de *integração social* de Beane (2002) e de *integração dos alunos*, proposta por Alonso (2002).

Com base no quadro acima apresentado verificamos ainda que são poucos os Educadores de Infância e os professores do 1.º ciclo inquiridos que declaram privilegiar mas suas práticas “atividades que implicam a participação/integração das experiências/vivências dos alunos”, atividades estas que contemplam as dimensões da *integração de experiências* de Beane (2002) e de *integração dos alunos* de Alonso (2002). Contudo, não podemos afirmar, neste momento, que tais práticas não sejam desenvolvidas pelos inquiridos, elas podem existir mas não serem identificadas como promotoras da integração curricular.

b) Razões/motivos subjacentes ao desenvolvimento de práticas de integração curricular

Neste contexto, importa também conhecer as razões/motivos que levam os mesmos 22 inquiridos a desenvolverem a integração curricular nas suas salas de atividades/aula. Neste sentido, formularam-se questões fechadas, compostas por um conjunto de opções, solicitando-se aos inquiridos que identificassem a opção ou as opções que melhor expressavam as suas razões, prevendo-se a possibilidade de os respondentes referirem 'outras' alternativas não previstas, mas pertinentes.

O quadro seguinte irá apresentar a distribuição das respostas dos inquiridos pelos itens enunciados no questionário.

Quadro n.º 12 – Razões subjacentes ao desenvolvimento de práticas de integração curricular

	Educadores	Professores	Totais
Formação académica/ contínua frequentada	3	3	6
Pressão dos pais	1	-	1
As crianças do grupo com dificuldades nas aprendizagens/ NEE	4	6	10

Influência de resultados positivos obtidos por outros colegas dos colegas	3	3	6
A diversidade de características das crianças do grupo	5	7	12
Disponibilidade (abundância) de recursos/materiais na escola	6	-	6
Os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças	8	10	18
Outro: _____	-	-	0

Pela consulta ao quadro apresentado pode verificar-se que a maioria dos Educadores de Infância (8) aponta como razão para desenvolver a integração curricular na sua sala de aula os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças. Verifica-se ainda que 6 educadores consideram importante o facto de terem disponibilidade (abundância) de recursos/materiais na escola e 5 referem a diversidade de características do grupo de crianças, como uma das razões subjacentes à prática de integração curricular. Os Educadores de Infância apontam ainda, com menor frequência, factores tais como: o facto de terem crianças no grupo com dificuldades nas aprendizagens/NEE (4 educadores); a influência de resultados positivos obtidos por outros colegas dos colegas (3 educadores) e formação académica/contínua frequentada (3 educadores). Apenas 1 educador de infância aponta como razão a pressão dos pais.

No que concerne aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que um número muito significativo (10) aponta como razão subjacente ao desenvolvimento de práticas de integração curricular, os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças. Ainda 7 dos professores inquiridos apontaram como razão a diversidade de características do grupo de crianças e 6 o facto de terem crianças no grupo com dificuldades nas aprendizagens/ NEE. Verifica-se ainda que 3 professores apontam ainda a influência de resultados positivos obtidos por outros colegas e outros 3 a formação académica/contínua frequentada. Nenhum dos professores considerou como razão para o desenvolvimento da integração curricular na sala de aula a pressão dos pais nem a disponibilidade (abundância) de recursos/materiais na escola.

Considerados os resultados globais obtidos em cada categoria, considerando as respostas de educadores e de professores, conjuntamente, como é dado a perceber através da consulta ao quadro apresentado, é notório que grande parte dos participantes no estudo – considerados educadores e professores, conjuntamente – afirmam desenvolver experiências de aprendizagem

promotoras de integração curricular na sua sala de aula devido aos efeitos positivos destas na motivação e nas aprendizagens das crianças/alunos (18 inquiridos).

Imediatamente após esta opção, a maioria das respostas indica como principais razões: a diversidade de características das crianças do grupo/turma (12 inquiridos) e as crianças que apresentam dificuldades nas aprendizagens/NEE (10 inquiridos).

Os participantes no estudo assinalaram ainda, com idêntica representatividade: a influência de resultados positivos obtidos por outros colegas dos colegas (6 inquiridos) e a formação académica/contínua frequentada (6 inquiridos).

Nenhum participante no estudo indicou outra razão, para além das apresentadas no questionário.

c) Constrangimentos/dificuldades sentidos na planificação e desenvolvimento de práticas de integração curricular

Na sequência das respostas obtidas a esta questão, foi solicitado aos participantes que enumerassem/descrevessem alguns dos constrangimentos e dificuldades sentidos na planificação e desenvolvimento de práticas de integração curricular. Esta questão foi formulada de forma aberta e foi respondida pelos 22 inquiridos que inicialmente declararam desenvolver práticas de integração curricular.

As respostas obtidas estão categorizadas no quadro n.º 12 seguidamente apresentado.

Quadro n.º 13 – Constrangimentos/dificuldades sentidos na planificação e desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

	Educadores	Professores	Totais
Falta de professores de apoio	-	1	1
Falta de tempo	2	4	6
Falta de recursos/condições financeiras	2	4	6
Diversidade de características do grupo de crianças/ os alunos com NEE	5	6	11
Não sente dificuldades	4	1	5

Pela consulta ao quadro apresentado pode verificar-se que, tanto os Educadores de Infância como os professores do 1.º ciclo identificam, com maior frequência, como constrangimentos/dificuldades a diversidade de características do grupo de crianças/ os alunos com NEE, como exemplificam as transcrições seguintes:

“A maior dificuldade é em relação ao grupo de crianças uma vez que apresentam muitas vezes diferenças de desenvolvimento quer em termos motores/físicos quer em termos de interesse/motivação entusiasmo pela atividade” (Educadora A).

“Por vezes é difícil encontrar estratégias/atividades de determinados conteúdos com vista a conseguir contemplar os diferentes grupos e graus de dificuldade. Em relação à planificação por vezes é difícil encontrar estratégias para os diferentes grupos – alunos com NEE e outros” (Professora B).

Ambos os grupos de profissionais alegam também, com menor frequência, constrangimentos/dificuldades relacionadas com a falta de tempo e de recursos, tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“Nem sempre existe material nem condições financeiras para obter este mesmo material para desenvolver as estratégias que pretendo” (Educadora B).

“Hoje em dia é um desafio para nós a integração de experiências de aprendizagem significativas e relevantes para os nossos alunos. Durante a nossa prática educativa são inúmeros os constrangimentos com que nos deparamos, designadamente: a falta de material/recursos nas escolas, pois muitas vezes são os educadores/professores que os compram ou constroem, para poderem realizar actividades que sejam significativas e que possam de alguma forma contribuir para a integração curricular” (Professora C).

Neste particular, destaca-se ainda o facto de 5 dos inquiridos terem referido não sentirem qualquer dificuldade/constrangimentos neste âmbito. Destes, 4 são Educadores de Infância e apenas 1 é professor do 1.º ciclo.

Ainda no que respeita a estas dificuldade/constrangimentos, um dos professores do 1.º ciclo refere a falta de professores de apoio.

Perante este cenário, verificamos que, considerados na globalidade, os docentes inquiridos (Educadores de Infância e professores de 1.º ciclo) revelam concordância no que concerne à principal constrangimento/dificuldade constrangimentos/dificuldades sentidas a propósito da planificação e desenvolvimento de práticas promotoras de integração curricular, referindo com maior frequência dificuldades/dilemas que se prendem com a procura de abordagens que facilitem o trabalho com alunos com diferentes características, capacidades e interesses, nomeadamente alunos com NEE.

Embora a falta de tempo para planificar e a falta de recursos/condições financeiras das escolas sejam também vistas como um constrangimento significativo, importa referir que ambas as razões são apontadas pelo dobro dos professores (4), relativamente aos educadores (2).

d) Conceções de integração curricular presentes

No final do questionário, foi ainda pedido aos participantes que expressassem o seu entendimento por 'integração curricular'. Esta questão aberta e foi respondida pelos 22 inquiridos que afirmaram desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.

Cada uma das respostas analisadas revelou, por vezes, mais do que uma perspetiva sobre a integração curricular, sendo ambas alvo de categorização. O quadro n.º13, apresenta a categorização global das respostas obtidas.

Quadro n.º 14 – Conceções de integração curricular expressas pelos docentes que declararam desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

	Educadores	Professores	Totais
Relação/articulação de saberes/áreas de conteúdo/disciplinares	9	3	12
Organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças/alunos com NEE	5	4	9
Abordagem curricular que promove o desenvolvimento de competências através da integração do conhecimento e das experiências	-	4	4

Com base no quadro apresentado, conseguimos verificar que a maioria dos Educadores de Infância (9) identifica a integração curricular com o desenvolvimento de temas/atividades que permitem relacionar as diversas áreas de conteúdo tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“A integração curricular, na minha opinião, é uma visão de currículo que engloba diversas vertentes, nomeadamente, a relação entre todas as áreas de conteúdo (...)” (Educadora A).

“Trabalhar um tema que permita a aquisição de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo do forma transversal (...)” (Educadora B).

Os Educadores de Infância associam ainda a integração curricular à organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE (5 respostas), tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“A integração curricular pretende que haja uma organização intencional de contextos e de experiências de aprendizagem apropriadas a todos os alunos, de modo a integrar os alunos com mais dificuldades no restante grupo (...)” (Educadora C).

“A integração curricular, na minha opinião, é a preocupação da integração das crianças com diferentes níveis de aprendizagem com o objetivo de facilitar a aquisição de conhecimentos pelas mesmas” (Educador D).

Relativamente às conceções dos professores do 1.º ciclo, verifica-se que estas se distribuem equitativamente em duas vertentes:

(i) o entendimento da integração curricular como organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE (4 respostas) exemplificadas nas transcrições seguintes:

“Entendo que seja um conjunto de estratégias, metodologias, atividades e experiências que favoreçam a integração de alunos que apresentam quer dificuldades cognitivas, quer físicas” (Professora B)

(ii) o entendimento da integração curricular como uma abordagem curricular que promove o desenvolvimento de competências através da integração do conhecimento e das experiências (4 respostas), tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“ É uma abordagem curricular referente a todos os conhecimentos que fazem parte integrante da vida do aluno e do que o rodeia, nomeadamente a integração do conhecimento e das experiências” (Professora C).

“No meu entender, é uma abordagem curricular que promove o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, necessárias para a participação ativa dos mesmos na sociedade em que estão inseridos, através da integração de diversos saberes” (Professora D).

A integração curricular foi também entendida por 3 professores de 1.º ciclo como uma forma de trabalho que privilegia a relação/articulação de saberes/áreas disciplinares tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“A integração curricular é a articulação de diversos saberes disciplinares, isto é, conseguir trabalhar um mesmo conteúdo em diversas áreas disciplinares” (Professora A).

“ (...) é a articulação dos saberes e das várias curriculares que proporciona aos alunos descobertas significativas e enriquecedoras, trabalhando numa perspectiva globalizante” (Professora B).

Neste panorama, consideradas as frequências das respostas apresentadas no quadro acima, verificamos que a maioria dos Educadores de Infância apresenta uma conceção de integração

curricular mais próxima das dimensões de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e da *integração das áreas disciplinares* (Alonso, 2002).

Contudo, verifica-se também que 4 Educadores de Infância associam o conceito de integração curricular a uma organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE, que alude parcialmente às dimensões de *integração social* (Beane, 2002) e de *integração dos alunos* (Alonso, 2002).

No que respeita aos professores do 1.º ciclo, predominam duas tendências: (i) as respostas que identificam a integração curricular com uma organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE, próxima das dimensões de *integração social* (Beane, 2002) e da *integração dos alunos* (Alonso, 2002), – embora estas sejam equacionadas pelos autores de forma mais ampla e rica; e (ii) as respostas que identificam a integração com a promoção e desenvolvimento de competências através da integração do conhecimento e das experiências, expressando uma combinação entre as dimensões de *integração do conhecimento* e *integração das experiências* definidas por Beane (2002) e de *integração das áreas disciplinares* e *integração dos alunos* apresentadas por Alonso (2002).

Contudo, verifica-se ainda que 3 professores de 1.º ciclo identificam o conceito de integração curricular com as dimensões de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e da *integração das áreas disciplinares* (Alonso, 2002), aludindo nas suas respostas ao estabelecimento de relações/articulações entre os saberes disciplinares.

4.4.1.2. Representações dos docentes que declaram não desenvolverem experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

No contexto deste estudo, e relativamente aos docentes que declaram não desenvolver práticas de integração curricular no seu quotidiano de sala de atividades/aula pretendemos ainda conhecer: a) as razões/motivos que levam estes docentes a não desenvolverem tais práticas; b) as conceções de integração curricular presentes.

a) Razões/motivos subjacentes ao não desenvolvimento de práticas de integração curricular

Foi propósito deste estudo apurar também as razões/motivos que levam 10 dos inquiridos a não desenvolverem práticas experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

na sua sala de atividades/aula. Neste sentido, formularam-se questões fechadas, compostas por um conjunto de opções, solicitando-se aos inquiridos que identificassem a opção ou as opções que melhor expressavam as suas razões, prevendo-se a possibilidade de os respondentes referirem 'outras' alternativas não previstas, mas pertinentes. Os 10 docentes responderam a esta questão, assinalando apenas uma ou várias das opções apresentadas.

O quadro seguinte irá apresentar a distribuição das respostas destes participantes pelas opções enunciadas no inquérito.

Quadro n.º 15 – Razões subjacentes ao não desenvolvimento de práticas de integração curricular

	Educadores	Professores	Totais
É desnecessária, pois o grupo de crianças não apresenta dificuldades de aprendizagem/NEE	-	-	0
Não tem tempo	-	2	2
Não tem recursos materiais	-	2	2
O elevado número de crianças do grupo dificulta tais práticas	-	-	0
Não vê uma maior eficácia na integração comparativamente a outras abordagens	-	-	0
Considera que um bom educador obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular	-	-	0
Não tem formação adequada	5	4	8
Outro: _____	-	-	0

Como podemos observar no quadro acima apresentado, a totalidade dos Educadores de Infância (5) e metade dos professores do 1.º ciclo (4) aqui considerados, apontam como principal razão para o não desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular o facto de não ter formação adequada. Os professores do 1.º ciclo assinalaram ainda o facto de não terem tempo (2), nem recursos materiais (2).

d) Conceções de integração curricular presentes

Os 10 docentes que referirão não desenvolver práticas de integração curricular na sua sala de aula foram também questionados acerca do seu entendimento do conceito de integração curricular. Esta aberta e foi respondida pelos todos os inquiridos incluídos nesta categoria.

As respostas obtidas estão categorizadas no quadro n.º 15, seguidamente apresentado.

Quadro n.º16 – Concepções de integração curricular expressas pelos docentes que declararam não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

	Educadores	Professores	Totais
Relação/articulação de saberes/áreas disciplinares	-	4	4
Organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças/alunos com NEE	4	2	6

Com base no quadro apresentado, conseguimos verificar que a maioria das respostas dos professores do 1.º ciclo que não desenvolvem práticas de integração curricular (4 respostas) apresenta uma concepção de integração curricular que alude ao trabalho de relação/articulação entre saberes/áreas disciplinares, tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“A integração curricular preserva a construção do campo de conhecimento que é resultante de confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, sem fragmentá-los” (Professor C).

“Trabalhar em simultâneo as várias áreas disciplinares, promovendo assim uma articulação entre saberes” (Professor D).

Verifica-se ainda que 2 professores do 1.º ciclo associam o conceito de integração curricular à organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE.

No que concerne aos Educadores de Infância que não desenvolvem práticas de integração curricular, verifica-se uma unanimidade nas respostas, no sentido da identificação da integração curricular com a organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE (4 respostas), tal como exemplificam as transcrições seguintes:

“É uma prática que favorece a aprendizagem dos alunos, por exemplo: integrando os alunos com NEE com a restante turma através de uma adaptação do currículo” (Educadora A).

“A integração curricular baseia-se na adaptação de estratégias/actividades no decorrer da aprendizagem de forma a que os objectivos sejam atingidos por todos os alunos, inclusive os alunos com dificuldades de aprendizagem” (Educadora B).

Neste cenário, consideradas as respostas de educadores e professores, conjuntamente, verifica-se que a maioria dos inquiridos expressa uma conceção de integração associada à organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE (6 respostas), com algumas características das dimensões de *integração social* (Beane, 2002) e da *integração dos alunos* (Alonso, 2002).

Contudo, no que respeita apenas aos professores do 1.º ciclo, verifica-se que estes associam a integração à relação/articulação de saberes/áreas disciplinares, perspectiva que remete para as dimensões de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e de *integração das áreas disciplinares* (Alonso, 2002).

4.5. Conclusões e limitações

Com base nos dados recolhidos procedemos à análise das perspectivas de dois grupos distintos de docentes, – os que declararam desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular (22 docentes, 12 educadores e 10 professores) e os que declararam não o fazer (10 docentes, 4 educadores e 6 professores).

Neste panorama, procurámos aprofundar as razões e as dificuldades e as concepções subjacentes às declarações destes docentes.

Assim, verificámos que a clara maioria dos 22 inquiridos que declaram praticar a integração curricular, descreve atividades que permitam desenvolvem diversas áreas de conteúdo/disciplinares, no enquadramento das dimensões de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e de *integração das áreas disciplinares* (Alonso, 2002). Neste campo encontra-se ainda:

(1) um número considerável de educadores que desenvolvem a integração curricular a partir de atividades associadas a festividades temáticas, aludindo às dimensões de *integração social* (Beane, 2002) e de *integração do/no meio* proposta por (Alonso, 2002); (2) um número considerável de professores do 1.º ciclo que descrevem práticas de integração curricular a partir de atividades comuns aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, alunos com e sem NEE, com objetivos de integração *social* e '*dos alunos*'. Contudo, importa esclarecer, desde já, que Beane (2002) e Alonso (2002) definem estas dimensões de um modo muito mais abrangente e rico, sendo os propósitos expressos pelos docentes circunscritos à integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem/NEE.

No que respeita aos constrangimentos/dificuldades sentidos por estes docentes na planificação e desenvolvimento das suas práticas de integração curricular, verifica-se que a maioria dos educadores e dos professores refere-se a diversidade de características do grupo de crianças/alunos e à existência de alunos com NEE, fatores que segundo eles dificultam a procura de atividades, estratégias e materiais adequados às capacidades e necessidades de todos e de cada um.

Importa ainda referir que 5 docentes (4 educadores e 1 professor) declaram não sentir quaisquer dificuldades neste âmbito.

Relativamente às razões/motivos subjacentes ao desenvolvimento ou ao não desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, verificamos que:

- 1) a maioria dos 22 inquiridos que declaram desenvolver estas práticas refere, como principal razão desta decisão, os seus efeitos positivos na motivação e nas aprendizagens das crianças (18 respostas). Esta razão é seguida da referência à necessidade de intervenção em face da diversidade de características dos alunos (12 respostas) e da existência nos seus grupos/turmas de crianças/alunos com NEE (10 respostas);
- 2) a maioria dos 10 inquiridos que referem não desenvolver práticas de integração curricular indica como principal razão a falta de formação adequada, seguida da falta de tempo e de recursos. Neste particular, nomeadamente no que respeita às lacunas identificadas pelos docentes ao nível da formação pode questionar-se:

porque não desenvolvem estes docentes estratégias alternativas de formação, tais como a autoformação ou o trabalho colaborativo?

Na globalidade dos dados aqui apresentados as referências aos alunos com dificuldades de aprendizagem/NEE são recorrentes e significativas, ora como razões que motivam a realização destas práticas, ora como constrangimento às mesmas. Este aspecto seria digno de aprofundamento, nomeadamente através de metodologias complementares à abordagem feita neste estudo, tais como a entrevista.

No presente estudo, foram ainda abordadas as concepções dos inquiridos sobre a integração curricular. Neste domínio, verificam-se diferenças substanciais na natureza das respostas analisadas.

Consideradas na sua globalidade, as respostas dos 22 docentes que referem desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, enfatizam a perspetiva da relação/articulação de saberes/áreas de conteúdo/disciplinares, aproximando-se das dimensões de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e de *integração das áreas disciplinares* (Alonso, 2002).

Neste enquadramento, a globalidade das respostas dos 10 inquiridos que declaram não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, enfatizam uma visão destas práticas no enquadramento de uma organização do currículo em função da diversidade do grupo de crianças e no sentido da 'integração' dos alunos com NEE. Contudo, importa esclarecer, como já foi feito anteriormente neste capítulo, que esta concepção traduz uma visão parcial e enviesada do potencial das dimensões de *integração social/integração dos alunos*, definidas por Beane (2002) e Alonso (2002) respetivamente.

Os resultados apresentados e discutidos neste capítulo avançam pistas importantes que nos permitem ter uma primeira perspetiva sobre as concepções e as práticas dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º ciclo neste domínio. Contudo, a compreensão mais ampla destas realidades implicaria um estudo mais alargado e aprofundado, eventualmente, com a recolha de dados através de entrevistas. Assim, uma das principais limitações deste estudo prende-se com a reduzida amostra trabalhada, dada a baixa taxa de resposta obtida aos questionários distribuídos.

Consideradas as potencialidades e as limitações enunciadas, este estudo assume-se, necessariamente, como uma abordagem exploratória à temática selecionada para aprofundamento neste relatório de estágio.

Considerações Finais

A era da globalização, da complexidade e da incerteza desafia as escolas e os professores a procurarem soluções para problemas persistentes de insucesso frequentemente atribuídos à falta de significatividade e de relevância das aprendizagens escolares para a vida fora da escola.

Neste contexto, a bibliografia da especialidade destaca a importância crucial de uma abordagem aberta, flexível, integrada e relacional do currículo para a aprendizagem significativa das crianças/alunos. A integração curricular é aqui considerada numa perspectiva ampla e rica, que ultrapassa a mera articulação dos saberes disciplinares, contemplando as dimensões relativas às experiências dos sujeitos e aos contextos sociais e culturais que influenciam a construção do conhecimento pelas crianças/alunos (Beane, 2002; Alonso, 2002). Beane (2002) considerando a integração curricular como uma pedagogia de alta qualidade, enfatizando o seu potencial na promoção da compreensão da realidade complexa, bem como o seu papel na construção da educação democrática.

Assim, assumimos no presente relatório, – a par de objetivos de análise e reflexão sobre as práticas e processos formativos inerentes aos estágios pedagógicos –, objetivos de aprofundamento sobre a temática da integração curricular (considerada nas suas múltiplas dimensões), nomeadamente relativos à análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas pela estagiária, bem como ao estudo das conceções e das representações de educadores e professores sobre as próprias práticas neste domínio. Pretendeu-se, deste modo, alcançar uma melhor compreensão dos processos e dinâmicas de trabalho implicados na organização e no desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular.

Os estágios pedagógicos constituíram experiências ímpares de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma fase da formação inicial vivida muito intensamente, povoada pelo entusiasmo, bem como pelos dilemas inerentes às responsabilidades e desafios enfrentados.

Nos contextos de estágio apresentados, analisados e refletidos neste relatório, a estagiária teve a oportunidade de organizar e desenvolver um vasto conjunto de experiências de aprendizagem que se pretenderam integradoras e significativas para as crianças/alunos. Na prática pedagógica desenvolvida pela estagiária houve sempre a intenção de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que contemplassem diversas dimensões da integração curricular, desde as experiências prévias e vivências pessoais das crianças/alunos, aos contextos

sociais e culturais do meio envolvente, e à articulação dos saberes das diversas áreas de conteúdo/disciplinares.

A estagiária considera que a construção e a gestão de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, requer intencionalidade e rigor científico e pedagógico, no sentido de elevar o potencial de mobilização de saberes, experiências e vivências, para a compreensão ampla da realidade. Neste particular, enfatiza a importância assumida pelo aprofundamento dos fundamentos científicos e psico-pedagógicos, expressos na bibliografia da especialidade consultada, relativos à integração curricular (concepção e práticas). A revisão da literatura sobre a temática permitiu à estagiária um conhecimento e uma compreensão mais abrangente e completa da mesma, perspectiva esta que procurou sempre mobilizar na organização e desenvolvimento das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos estágios pedagógicos.

A abordagem à integração curricular no contexto deste relatório, contemplou ainda a realização de um pequeno estudo exploratório versando as representações dos educadores/professores e sobre as próprias práticas de integração curricular. Pretendeu-se alcançar uma melhor compreensão das dinâmicas de organização e desenvolvimento mobilizadas pelos docentes em práticas desta natureza.

Neste particular, foi realizado um inquérito por questionário, cuja análise e discussão dos resultados, permitiu apurar que, quer nas concepções expressas, quer nas práticas de integração curricular descritas pelos inquiridos predominam lógicas das dimensões de *integração do conhecimento* (Beane, 2002) e de *integração das áreas disciplinares* (Alonso, 2002).

Do mesmo modo verificaram-se referências sistemáticas e significativas, – quer na descrição de práticas, quer na apresentação de razões/motivos subjacentes ao desenvolvimento/não desenvolvimento destas, quer ainda nas perspectivas expressas sobre o conceito –, ao enquadramento das práticas de integração curricular no contexto de uma organização do currículo que privilegia a organização de atividades comuns à diversidade dos alunos, tendentes à 'integração' dos alunos com dificuldades de aprendizagem/NEE. Estas perspectivas traduzem uma visão enviesada e empobrecida daquilo que Beane (2002) e Alonso (2002) definem no campo da *integração social/integração dos alunos*.

Contudo, importa esclarecer que este estudo contou com um número reduzido de participantes (32 no total), apesar dos 80 questionários distribuídos. Assim, assume-se como uma

abordagem exploratória, a refinar e a ampliar, podendo beneficiar com o aprofundamento da informação recolhida através de outras metodologias, nomeadamente a entrevista.

No decurso deste trabalho a estagiária deparou-se com algumas dificuldades e limitações, nomeadamente a pouca experiência para realizar um trabalho desta natureza e o pouco tempo para o aprofundamento e amadurecimento da análise e da reflexão sobre os processos vivenciados. A estes fatores acresce a dificuldade no acesso aos recursos bibliográficos da biblioteca da Universidade do Açores, em face do número de solicitações dos demais utilizadores. Esta circunstância foi ultrapassada pela aquisição de bibliografia pela estagiária, pelo recurso a outras bibliotecas e ao empréstimo de bibliografia da especialidade por docentes (das escolas e da universidade) e colegas.

A elaboração deste relatório constituiu para a estagiária uma valiosa e rica experiência de aprendizagem, proporcionando por um lado, a oportunidade de análise e reflexão fundamentada sobre os percursos vivenciados, por outro lado o aprofundamento de conhecimentos e competências relativas à organização integradora (numa perspetiva aberta e multidimensional) das aprendizagens curriculares.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Aveiro. Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alonso, L.; Ferreira F.; Santos, M.; Rodrigues, M. & Mendes, T. (1996). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.
- Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: IEC, Universidade do Minho (Policopiado).
- Alonso, L. (2002). *Contributos para a fundamentação de um currículo integrado*. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. (p. 109-120). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto PROCUR. Infância e educação – Investigação e práticas* (5), 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A Construção de um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Policopiado).
- Alonso, L. Sousa, F. (2013). *Integração e Relevância Curricular*. In F. Sousa, Alonso, L., Roldão, M. (Eds.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Almedina.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial.
- Barbosa, E., Serpa, M.S.D., Botelho, M., Rodrigues, G., Cabral, C. & Raposo, E. (1999). *Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial*. Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação. Vol. 2. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda

- Beane, J. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College Press.
- Beane, J. & Apple, M. (2000). *Em defesa das escolas democráticas*. In J. A. Beane & M. W. Apple (Orgs.). *Escolas democráticas* (pp. 19-55). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a Conceção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Canário, R. (2001) *A prática profissional na formação de professores*. In: Campos, Bárto Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. s.l.: Casa do Professor.
- Damião, M.H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Editora Minerva.
- Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto politécnico de Leiria.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. A. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.

- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Editora Lusociência.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). *(Re)pensar a prática pedagógica na formulação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H.P. Jesus (coord). *Supervisão: Investigação em contexto educativo*. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- GTI (2002) (org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM
- Highet, G. (1973). *A arte de ensinar*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Lopes. A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Malavasi, M.; Almeida, L. & Chaluh, L. (2010). *Professores em Formação: Dimensões do Estágio Supervisionado*. Revista de Educação PUC – Campinas (28, 79-89).
- Medeiros, E. O. (2009). *Itinerários de filosofia da educação: Crescer e ser pela educação: renovar o mundo pelos olhares e vozes das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico. No Ensino e na Formação Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Monteiro, M. (2002). *Intercâmbios e visitas de estudo*, in Carvalho, A. & Marques, M. (2002). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes? Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os Professores e a sua formação*. 2.^a Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho
- Pacheco, J. A. (2000). *Territorializar o currículo através de projectos integrados*. Em Políticas de Integração Curricular. (J. A. Pacheco, org.). Porto: Porto Editora, (pp. 7-37).
- Pacheco, J.A. (1998). *Projecto Curricular Integrado*. Cadernos PEPT 2001, 18. Lisboa: Ministério da Educação.
- Patrício, M.F. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto alegre: Artmed.
- Pereira, F., Costa, N., Neto-Mendes, A. (2004). *Colaboração docente na gestão do currículo - O papel do departamento curricular*. Em *Gestão Curricular - Percursos de investigação*. (J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa, org.).Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp.143-158)
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D´Água.
- Praia, J. (2000). *Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino*. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro (org.) *Teoria da Aprendizagem Significativa. Atas do Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, 2000.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rapazote, P. (2001). *Criatividade no meio escolar*. In Patrício, M. F. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, L., Campos, C. & Rocha, C. (2003). *Educação Física no Jardim de Infância e no 1.º CEB: características e contextos de formação*. Educare, Apprendere, 1.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. organização (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Sintra: Associação de Professores em Sintra.

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa: Colibri.

Silva, C. (2000). *A Supervisão Colaborativa e a Formação Inicial de Professores*. Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação. Vol. 3, pp. 65-95. Ponta Delgada: Universidade dos Açores..

Sousa, L. & Rocha, S. (Org.) (2012). *Formação de educadores, gênero e diversidade*. Guiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Tavares, J. e Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Valadares, J. e Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto.

Lei 5/97, de 10 de Fevereiro - Diário da Republica n.º 34 – I Série – A. Assembleia da Republica.
Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei – Quadro n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Outros documentos consultados

Projeto Educativo de Escola (2013-2016) – Escola Básica Integrada Canto da Maia, Ponta Delgada

Projeto Educativo de Escola (2011-2014) – Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, Ponta Delgada.

Sites consultados

<http://www.dgidc.min-edu.pt/>

Anexos