

# *O Estudo do Meio e a Cidadania na construção de um projeto integrado de Conhecimento*

Relatório de Estágio

Maria João Araújo Jardim



Mestrado em

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

# *O Estudo do Meio e a Cidadania na construção de um projeto integrado de Conhecimento*

Relatório de Estágio

Maria João Araújo Jardim

## **Orientador**

Professora Doutora Josélia Fonseca

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação  
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



*“Quem tem luz própria jamais ficará na escuridão.”*

- Albertino Bragança

## **Agradecimentos**

Antes de mais, quero agradecer às duas pessoas que tornaram este sonho possível, sem eles nada disto se concretizaria. Obrigada, pais por todos os momentos, por todas as gargalhadas, brincadeiras, por sempre acreditarem que eu conseguiria e acima de tudo, obrigada por todos os sacrifícios para que eu pudesse alcançar mais esta etapa na minha vida.

Quero agradecer ao meu noivo que sempre permaneceu ao meu lado e não me deixou desistir mesmo quando as coisas ficaram muito difíceis neste percurso académico. Obrigada por seres o meu companheiro de todas as horas e por me ajudares na realização dos trabalhos, pelas horas de gargalhadas, mas principalmente pelas horas de motivação.

Agradeço às duas pessoas que deixam a minha vida mais alegre, só com o som das suas gargalhadas, a minha irmã e o meu cunhado que sempre se mostraram disponíveis para me ouvir e rir comigo para que eu pudesse ver sempre o lado bom das coisas.

À minha orientadora, a Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca pela sua disponibilidade, partilha de conhecimentos e pelo apoio incondicional para a concretização deste trabalho. Quero agradecer pela sua presença ao longo do meu percurso académico.

Aos professores cooperantes e orientadores dos Estágios I e II, o meu obrigada pela vossa paciência, dedicação, disponibilidade e pela partilha de conhecimentos.

À minha colega de estágio, Inês Pereira, que durante todo este tempo, foi companheira nos bons e nos maus momentos. Obrigada por todos os sorrisos, todas as lágrimas e por todas as palavras.

Não podia deixar de agradecer a uma das pessoas mais especiais que a Universidade me trouxe. A minha irmã de coração, a minha amiga Ana Pimentel, que sempre foi o meu braço direito e que sempre se mostrou disponível para me ajudar. Obrigada por todos os momentos, mesmo que um oceano nos separe, estamos a uma mensagem de distância.

Por fim, quero também agradecer às amigas que a Universidade me deu, pois marcaram a minha vida. Júlia e Sara obrigada por todos os momentos partilhados.

## Resumo

O presente Relatório de Estágio descreve, analisa e reflete todo o trabalho que foi desenvolvido no decorrer das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, que integram o plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

O Relatório, intitulado *O Estudo do Meio e a Cidadania na construção de um projeto integrado de Conhecimento* tem como objetivo tornar a sala de atividade e de aula em ambientes potencializadores de aprendizagens integradas e significativas no âmbito do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Cidadania.

Atendendo aos seus objetivos e natureza, o Relatório de Estágio apresenta um enquadramento teórico que o enforma, no qual se analisa e reflete os conceitos de Integração Curricular, Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e Formação Pessoal e Social/Cidadania, e as suas implicações educacionais no domínio do currículo português. Descreve e reflete as práticas educativas desenvolvidas em contexto de estágios pedagógicos, que tiveram na sua base a promoção de uma educação para a cidadania integrada e contextualizada. Assim como apresenta e discute as conceções e as representações dos educadores e dos professores relativamente à promoção do processo educativo integrado das áreas do Estudo do Meio e da Cidadania. Com a realização deste estudo, concluímos que os professores que responderam ao inquérito por questionário e as duas orientadoras cooperantes entrevistadas defendem que desenvolver uma prática curricular integrada é importante para estimular nas crianças/alunos o gosto pela aprendizagem e os tornar cidadãos reflexivos e críticos. Verificamos ainda que não obstante o reconhecimento da importância da integração curricular na promoção da educação para a cidadania ativa, a maioria dos docentes confunde o conceito de integração curricular com o conceito de interdisciplinaridade, o que faz com que, apesar de terem alegado promover a integração curricular, estes docentes apenas promovem um processo interdisciplinar de educação para a cidadania.

Concluímos o Relatório reconhecendo a importância da integração curricular na construção do conhecimento contextualizado e significativo das crianças/alunos, enquanto cidadãos ativos, críticos e responsáveis, capazes de responder aos desafios da sociedade em que vivem.

**Palavras-chave:** Integração Curricular; Estudo do Meio; Cidadania;

## **Abstract**

This Internship Report describes, analyses and reflects all the work that was developed in the subjects of Pedagogical Internships I and Pedagogical Internship II, that are part of the Master's degree in Preschool and teaching in Primary School at the University of the Azores.

This report intitled **Environmental Studies and Citizenship in the construction of an integrated project of the Knowledge**, has as it's purpose the transformation of the activity room and the classroom in ways that enhances significant learning in terms of Science and Social Studies.

Given it's goals and nature, this Internship Report presents a theoretical framework that informs it, in which the concepts of Curricular Integration, Knowledge of the World/Study of the Environment and Personal and Social Training/Citizenship are analyzed and reflected, and their implications educational in the domain of the portuguese curriculum. It describes and reflects the educational practices developed in the context of pedagogical internships, which were based on the promotion of education for integrated and contextualized citizenship. It also presents and discusses the conceptions and representations of kindergarten teachers and primary school teachers regarding the promotion of the integrated educational process in the areas of Environmental Studies and Citizenship. By carrying out this study, we concluded that the teachers who responded to the questionnaire survey and the two cooperating counselors interviewed argue that developing an integrated curricular practice is important to encourage children/students to enjoy learning and make us reflective and critical citizens. We also found that, despite the recognition of the importance of curricular integration in promoting education for active citizenship, most teachers confuse the concept of curricular integration with the concept of interdisciplinarity, which means that, despite having claimed to promote integration curriculum, these teachers only promote an interdisciplinary process of citizenship education.

We conclude this Internship Report by recognizing the importance of curricular integration in the construction of contextualized and meaningful knowledge of children/students, as active, critical and responsible citizens, capable of responding to the challenges of the society in which they live.

**Keywords:** Curriculum Integration; Environmental Studies; Citizenship;

## Índice Geral

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>i</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>ii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>iii</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>iv</i>
<i>Índice de Quadros</i> .....	<i>v</i>
<i>Índice de Siglas</i> .....	<i>v</i>
<i>Introdução</i> .....	<i>1</i>
<i>Capítulo I – A Educação contemporânea e a integração curricular</i> .....	<i>4</i>
<i>1.1 A educação contemporânea</i> .....	<i>4</i>
<i>1.2 A integração curricular – qual a sua conceção?</i> .....	<i>8</i>
<i>1.2.1 Dimensões da integração curricular</i> .....	<i>10</i>
<i>1.3 A integração curricular na educação do cidadão do século XXI</i> .....	<i>16</i>
<i>Capítulo II – A área do Estudo do Meio, na educação e no currículo</i> .....	<i>17</i>
<i>2.1 – O Estudo do Meio, os seus sentidos e o seu significado para as crianças</i> .....	<i>17</i>
<i>2.2 O Estudo do Meio no currículo português</i> .....	<i>21</i>
<i>2.3 O meio envolvente como potencializador de aprendizagens significativas</i> .	<i>29</i>
<i>Capítulo III – Educar para a Cidadania</i> .....	<i>32</i>
<i>3.1 O que é a cidadania?</i> .....	<i>32</i>
<i>3.2 A educação para a cidadania no currículo e na escola</i> .....	<i>40</i>
<i>Capítulo IV – O Estudo do Meio e a Cidadania, que relação?</i> .....	<i>49</i>
<i>4.1 O Estudo do Meio e a Cidadania como projeto integrado do conhecimento</i> ....	<i>49</i>
<i>Capítulo V – Percurso e opções metodológicas</i> .....	<i>52</i>
<i>5.1 Objetivos do Relatório</i> .....	<i>53</i>
<i>5.2 Metodologia</i> .....	<i>54</i>
<i>Capítulo VI – Perspetivas dos docentes em relação à integração</i> .....	<i>60</i>
<i>Capítulo VII – Caraterização dos contextos de intervenção</i> .....	<i>66</i>
<i>7.1 Educação Pré-Escolar</i> .....	<i>66</i>
<i>7.1.1. Caraterização do Meio Envolvente</i> .....	<i>66</i>
<i>7.1.2. Caraterização da Escola</i> .....	<i>66</i>
<i>7.1.3 Caraterização da Sala de Atividades e das Rotinas</i> .....	<i>67</i>
<i>7.1.4 Caraterização do grupo</i> .....	<i>70</i>
<i>7.2 Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	<i>75</i>
<i>7.2.1 Caraterização do Meio Envolvente</i> .....	<i>75</i>
<i>7.2.2 Caraterização da Escola</i> .....	<i>75</i>

7.2.3	<i>Caraterização da sala de aula e das rotinas</i>	77
7.2.3.1	<i>Organização da Sala de Aula</i>	77
7.2.3.2	<i>Organização do tempo</i>	78
7.2.4	<i>Caraterização do grupo de alunos</i>	78
<b>Capítulo VIII – Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar</b>		<b>80</b>
8.1	<i>Pão por Deus</i>	81
8.2	<i>Uma semana com um Robô</i>	84
8.2.1	<i>O sistema solar</i>	84
8.2.2	<i>O que acontecerá com os garrações?</i>	86
<b>Capítulo IX – Ação Pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>		<b>88</b>
9.1	<i>O 25 de Abril na perspetiva de um avô</i>	88
9.2	<i>Uma manhã com animais</i>	90
9.3	<i>Atividade “Cuida do teu animal”</i>	92
<i>Considerações finais</i>		95
<i>Referências Bibliográficas</i>		99
<i>Anexos</i>		105
<i>Anexo I – Protocolos</i>		105
<i>Anexo II – Entrevista A (Manuela)</i>		106
<i>Anexo III – Entrevista B (Carla)</i>		109
<i>Anexo IV – Inquéritos por questionário realizados aos educadores e aos professores.</i>		112
<i>Anexo V – Codificação das respostas abertas do questionário</i>		117
<i>Anexo VII– Quadros</i>		120
<i>Anexo VIII – Figuras</i>		129
.....		129
<i>Anexo IX – Figuras (atividades Pré-Escolar)</i>		133
.....		133
<i>Anexo X – Figuras (atividades 1.º Ciclo)</i>		135

## Índice de Figuras

Figura 1 - Fundamentos e Princípios Educativos Orientações para a Educação- Pré Escolar (Silva et al., 2016, p. 12).....	129
Figura 2 - Áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	130
Figura 3 - Gráfico com as idades dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	130
Figura 4 - Gráfico com o género dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º CEB .....	130
Figura 5 - Gráfico com as habilitações académicas dos Educadores de infância e dos Professores do 1.º CEB.....	130
Figura 6 - Gráfico com a percentagem de educadores de infância e .....	130
Figura 7 - Gráfico com os anos lecionados .....	131
Figura 8 - Gráfico com os anos de serviço dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB .....	131
Figura 9 - Gráfico com a representação da ilha do Arquipélago onde lecionam .....	131
Figura 10 - Gráfico com as definições de Integração curricular .....	131
Figura 11 - Gráfico com a percentagem de docentes que promovem a integração curricular nas suas práticas .....	131
Figura 12 - Gráfico com as potencialidades da Integração curricular.....	131
Figura 13 - Gráfico com as áreas que permitem uma melhor integração curricular ....	132
Figura 14 - Gráfico com as áreas a que os docentes recorrem com maior frequência para realizar a integração curricular .....	132
Figura 15 - Gráfico com a percentagem de docentes que consideram crucial a integração entre o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/Cidadania.....	132
Figura 16 - Gráfico com as estratégias que os docentes utilizam na abordagem integrada do Estudo do Meio/Conhecimento do Mundo e da Cidadania/Formação Pessoal e social .....	132
Figura 17 - Planta da sala de atividades .....	132
Figura 18 - Rotina da sala de atividades.....	133
Figura 19 - Planta de Sala de Aula 1.º Ciclo do Ensino .....	133
Figura 20 - Horário da turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	133
Figura 21 - Confeção do Pão .....	133
Figura 22 - Confeção do Pão .....	133
Figura 23 - Pictograma da receita do pão .....	133
Figura 24 - Robô Diego a contar a história "Só".....	134
Figura 25 - Elaboração de uma maquete sobre o sistema solar.....	134
Figura 26 - Exposição do sistema solar .....	134
Figura 27 - Experiência dos garrafões - garrafão com resíduos de plástico.....	134
Figura 28 - Experiência dos garrafões - garrafão com resíduos naturais .....	134
Figura 29 - Visita de estudo a uma exploração agropecuária.....	135
Figura 30 - Visita do familiar para nos contar um pouco sobre o 25 de abril. ....	135
Figura 31 - Visita de Estudo a uma exploração agropecuária .....	135
Figura 32 - Visita de Estudo a uma Exploração agropecuária .....	135
Figura 33 - Ficha sobre a visita à exploração agropecuária .....	135

Figura 34 - Ficha sobre a visita à exploração agropecuária .....	135
Figura 35 - Preenchimento das informações do ovo - atividade "cuida do teu animal	136
Figura 36 - Aprendizagem cooperativa - atividade "Cuida do teu animal” .....	136
Figura 37 - Decoração dos ovos - atividade "Cuida do teu animal .....	136
Figura 38 - Colaboração dos encarregados de educação na atividade "Cuida do teu animal" .....	136

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Correspondência de aprendizagens a promover nas áreas do Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania. ....	120
Quadro 2 - Sistema de Categorias .....	57
Quadro 3 - Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar .....	122
Quadro 4 - Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	126

## Índice de Siglas

<b>AE</b> – Aprendizagens Essenciais
<b>NEE</b> - Necessidades Educativas Especiais
<b>LBSE</b> - Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>ENEC</b> – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
<b>EPE</b> – Educação Pré-Escolar
<b>TPCA</b> – Turma com Projeto Curricular Adaptado
<b>PASEO</b> – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
<b>PEE</b> – Projeto Educativo de Escola
<b>PAA</b> – Plano Anual de Atividades
<b>OCEPE</b> – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>1.º CEB</b> – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
<b>ME/DGE</b> – Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

## Introdução

O presente Relatório de Estágio centra-se numa análise fundamentada do trabalho que foi desenvolvido no decorrer das unidades curriculares Estágio Pedagógico I e II, que integram o 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores.

Para a realização deste Relatório foi necessária alguma ponderação para que fosse um tema do interesse da mestranda. Após alguma reflexão, chegamos à conclusão que a nossa investigação realizar-se-ia sobre o tema *“O Estudo do Meio e a Cidadania na construção de um projeto integrado de Conhecimento”*. A seleção deste tema foi feita tendo em conta o interesse pessoal pelas duas áreas curriculares, Estudo do Meio e Cidadania, bem como o interesse científico e académico em compreender como estas áreas podem ser trabalhadas de forma integrada. Um dos principais fatores que nos fizeram querer explorar melhor este tema foi o facto de nos vários anos de escolaridade obrigatória os alunos encararem a aprendizagem das diversas áreas curriculares de forma balcanizada, desenvolvendo uma perspetiva espartilhada da realidade que em nada contribui para o desenvolvimento das crianças/alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis (Alonso, 2002; Matos, 2019; Azevedo, 2020; Andrade, 2022).

Neste contexto urge promover um processo educativo que favoreça o desenvolvimento holístico das crianças/alunos, no sentido de lhes potencializar o desenvolvimento de competências analíticas e críticas que estimulem a compreensão global da realidade e favoreçam a sua proatividade. Estes foram os pressupostos educativos que consubstanciaram a realização deste Relatório.

Se considerarmos que a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio espelha um pilar de integração e construção de aprendizagens significativas e que a área da Formação Pessoal e Social/Cidadania atende à necessidade de desenvolver competências que tornem as crianças/alunos cidadãos ativos, responsáveis e crítico-reflexivos é vital para nós, enquanto futuros educadores/professores, procurarmos saber mais sobre como agir pedagogicamente a favor desta relação.

O papel de qualquer educador/professor consta em preparar as crianças/alunos para que sejam cidadãos ativos e que desenvolvam o seu espírito crítico e reflexivo, no sentido de serem membros autónomos, participativos e responsáveis na sociedade em que vivem. Após consultar as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) de cada uma das áreas, Estudo do Meio e Cidadania, é possível concluir que determinados objetivos, temas e

conteúdos do Estudo do Meio podem servir como fio condutor para abordar temáticas e competências de Cidadania.

Neste sentido, a atenção do nosso Relatório incidiu sobre a aproximação destas duas áreas curriculares e a sua abordagem integrada. Ademais, desenvolvemos um estudo empírico com o intuito de compreender a forma como os educadores/professores abordam os conteúdos de ambas áreas, se o fazem de forma disciplinar ou integrada, além disso pretendíamos também entender quais as estratégias utilizadas.

O Relatório de Estágio encontra-se organizado em nove capítulos. O capítulo I, intitulado “*A Educação contemporânea e a integração curricular*”, desenvolveu-se em torno de uma revisão de literatura que definiu e explorou a polissemia e a complexidade dos conceitos de educação contemporânea e de integração curricular.

O capítulo II, “*A área do Estudo do Meio, na educação e no currículo*”, dedica-se à conceptualização da área do Estudo do Meio, nomeadamente, à sua contextualização, à compreensão do significado do Meio para as crianças e à análise das potencialidades do Meio envolvente no desenvolvimento holístico da criança enquanto pessoa e cidadão.

O capítulo III, “*Educar para a Cidadania*”, corresponde à conceptualização da Cidadania, nomeadamente, reflete-se no seu conceito e explora-se a presença da cidadania em contexto escolar, mais concretamente o modo como se perspetiva o desenvolvimento do processo educativo para a cidadania no currículo português.

O capítulo IV, intitulado “*O Estudo do Meio e a Cidadania, que relação?*”, expõe a relação que existe entre estas duas áreas, baseada nos documentos orientadores destinados à Educação Pré-Escolar, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico como é o caso das *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

O capítulo V, “*Percurso e opções metodológicas*”, desenvolve-se em torno da apresentação dos objetivos que orientaram a realização dos nossos estágios pedagógicos e o estudo descritivo/interpretativo que integra este Relatório de Estágio. Assim como apresenta e justifica todas as opções metodológicas optadas e o quadro de categorias elaborado para a análise dos dados obtidos nos inquéritos e nas entrevistas.

O capítulo VI, “*Perspetivas dos docentes em relação à integração*”, apresenta a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários sobre as perspetivas dos docentes no âmbito da integração curricular das áreas do Estudo do Meio e da Cidadania.

O capítulo VII, “*Caraterização dos contextos de intervenção*”, descreve os contextos onde foram realizadas as nossas práticas pedagógicas nos Estágios Pedagógicos I e II, dando-se particular atenção à caraterização da escola e do meio que a envolve, da sala de atividades e de aula, das rotinas e do grupo e da turma.

Os capítulos VIII, “*Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar*”, e IX, “*Ação Pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico*”, apresentam a descrição e a análise reflexiva de algumas das atividades desenvolvidas nos estágios, no âmbito do tema do nosso Relatório de Estágio.

Por último, nas *Considerações Finais* é feita uma reflexão sobre a ação educativa realizada e o seu impacto no desenvolvimento das crianças/alunos. Assim concluímos que a promoção de uma prática integrada e integradora é essencial para o desenvolvimento holístico da criança/aluno, enquanto cidadão ativo e responsável, pelo que apelamos à necessidade de uma formação inicial de professores que assente e enfatize o processo educativo num projeto curricular integrado.

## ***Capítulo I – A Educação contemporânea e a integração curricular***

### ***1.1 A educação contemporânea***

A educação tem um papel crucial no desenvolvimento do cidadão, segundo Tedesco (2007) “a escola é um produto do processo de modernização e, como tal, sempre esteve submetida à tensão entre as necessidades de integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal” (p. 13).

Com o passar dos tempos, o sentido da educação foi alterado, se remontarmos à origem etimológica desta palavra “educar” deriva do vocabulário latino *educere*, ou “conduzir para fora” (Neves & Justino 2018, p. 9). No ponto de vista destes autores, Neves e Justino (2018) este conceito diz respeito ao “desenvolvimento orientado de faculdades” (p. 9), porém se utilizarmos o sentido mais restrito de educação, *ducere*, que de acordo com o vocábulo latino significa “nutrir” ou “alimentar”, conceptualmente concebido como “instruir”, educar diz respeito à “[...] transmissão de conhecimentos” (Neves & Justino, 2018, p. 9). Desta forma, e não obstante as duas raízes da palavra educar, consensualmente podemos afirmar que a educação é “[...] moralizar, isto é, fazer ser segundo um [projeto], um ideal, uma norma (...), fazer crescer dentro de um sistema de valores” (Neves & Justino, 2018 p. 10).

É nesse sentido que se compreende a afirmação da educação como um direito universal. O 26.º artigo da Declaração dos Direitos Humanos (1948), afirma que a educação é um direito universal do Homem definido que deve ter como finalidade “[...] a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais “[...]”.

Cada ser humano é um ser individual e a favor desta perspectiva está o autor Medeiros (2009) que afirma que cada pessoa é única e singular. Aquando das aprendizagens e, segundo Peceguina e Mata (2021), se as encararmos com um conjunto estamos a permitir a diferença, ou seja, o singular e o único, sendo o oposto do comum e do coletivo. A educação é um valor que tem como principal objetivo formar as crianças/os alunos para que estes se tornem seres autónomos, tendo em vista a sua integração plena e ativa na sociedade. Fonseca (2011) afirma que a educação

consiste num processo de aperfeiçoamento do homem. Ou seja, a educação pode ser concebida como o caminho que o homem percorre para aprender a realidade

e, nesta apreensão, compreender-se a si próprio, como um ser superior à natureza, que tem a capacidade de a conhecer e de a reconstruir. (p. 18)

A profundidade do processo de mudança social que tem ocorrido até à atualidade, leva à necessidade de reformular algumas questões sobre o papel desempenhado pela escola, como por exemplo, qual a finalidade da educação? (Tedesco, 2008, p. 26). Neste sentido chamemos de educação contemporânea, à educação que acompanha as necessidades da sociedade atual, sendo estas, por exemplo, uma sociedade inclusiva, que permita a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e uma sociedade que pretende melhorar o planeta, garantindo a sua sustentabilidade.

A educação contemporânea tem como principal objetivo a formação de cidadãos “[...] capazes de participar na construção de uma sociedade mais justa e preparados para acompanhar as transformações do mercado de trabalho e do mundo” (Mateus, 2001, p. 2). Para tal, é importante que sejam inseridos na educação temas considerados transversais, visto que são temas que constituem as preocupações da atualidade (Mateus, 2001).

Nos dias que correm, vivemos num tempo de constantes mudanças, marcadas pelo processo de globalização e desenvolvimento das tecnologias digitais, imprimem à educação um novo sentido, associado à necessidade da formação do Homem como ser único e singular e ao mesmo tempo como cidadão global, que tem de viver e conviver num mundo de interações em rede, onde valores como a autonomia, a igualdade e a responsabilidade se afiguram cada vez mais como essenciais. Com tais mudanças, houve a necessidade de alterar também os sistemas escolares, na medida em que estes “[...] têm de evoluir e melhorar o seu desempenho social.” (Tedesco, 2008, p. 9). É importante que a escola se afirme como cidadã, que leve os alunos a aprender a viver, participar, decidir, responder aos desafios sociais locais e globais, nomeadamente do diálogo com a diferença no sentido de se promover o desenvolvimento de competências que tornem os estudantes cidadãos ativos e responsáveis num mundo que se pretende sustentável, assente na justiça social. De acordo com António Nóvoa (2009) viver em comunidade é importante para que as pessoas se sintam mais motivadas a participar na vida comunitária, bem como desenvolver alguns valores como a justiça, a solidariedade, a capacidade de entreatuda e a inclusão.

A educação contemporânea, apresenta algumas preocupações, como forma de manter uma educação de qualidade, como por exemplo, “[...] eliminar disparidades de

género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2019).

Segundo Maia (2013), a sociedade contemporânea, sendo esta “[...] evoluída, civilizada ou progressista” (p. 55) teve a oportunidade de negar comportamentos não socialmente aceitáveis e impróprios face à dignidade humana, como é o caso da escravatura, da discriminação racial e os maus-tratos aos animais. (Maia, 2013, p. 55).

Para Nóvoa, o conceito de *educação integral* é aquele que “[...] melhor traduz o [projeto] da modernidade escolar.” (Nóvoa, 2009, p. 53). Esta educação integral, diz respeito à necessidade de articularmos a educação física, intelectual e moral, para que possamos explorar estas três dimensões de forma articulada. Quando olhamos para a escola como uma organização que promove o processo educativo formal, devemos concebê-la como o espaço que promove o processo de educação formal, que na contemporaneidade se pretende de base humanista, focado no desenvolvimento dos alunos como “pessoa”, dignos, fins em si mesmo.

Nesta base humanista não faz sentido um processo educativo alicerçado num projeto curricular e educativo que promove o ensino e a aprendizagem balcanizado e fragmentado no saber fechado de cada área disciplinar. A educação contemporânea só consegue responder aos reptos da sociedade global, multicultural e tecnológica deste milénio se organizar um processo educativo integrador e integrado, que aposte no reconhecimento dos alunos e na utilidade da escola da sua vida. É neste sentido que se compreende a afirmação de Nóvoa (2009, p. 13) quando refere que as novas pedagogias e os novos métodos de trabalho exigidos pela educação contemporânea colocam “[...] definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado”.

No ponto de vista de António Nóvoa (2009), aos professores do século XXI são colocados novos desafios e responsabilidades. Contrariamente ao receio de alguns docentes, face à evolução tecnológica e a educação híbrida (online e offline), os professores são considerados “[...] insubstituíveis não só na promoção de *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondem aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2009, p. 13).

É crucial que os professores, enquanto agentes educativos responsáveis pelo desenvolvimento da educação formal promovida na escola, integrem no processo educativo as experiências e conhecimentos dos alunos, na medida em que “[...] a

aprendizagem não é separável da vida das crianças, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola” (Nóvoa, 2009, p. 62). A escola não pode ser mais perspetivada como a instituição que instrói e que partilha informação, mas como espaço onde a construção do conhecimento se faz acontecer. Ela deve ser um espaço que favorece a “[...] compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto” (Nóvoa, 2009, p. 62), sem negligenciar que a aprendizagem “[...] só é possível se atendermos a um conjunto de circunstâncias da vida pessoal e social das crianças”. (Nóvoa, 2009, p. 63).

Na contemporaneidade, segundo Maia (2013), a profunda alteração na educação é o peso dos intervenientes, isto é, as alterações ocorrem quando os educandos também ganham “poder” no que diz respeito à planificação dos conteúdos lecionados. Para Maia (2013), “[...] é o direito dos pantagruéis à educação que se inicia, determina e dá sentido ao processo educativo, ou são os ponócrates que descobrem essa necessidade e tecem uma rede de segurança e proteção para orientar as necessidades dos pantagruéis?” (p. 58). Cabe ao educador descobrir as carências e as potencialidades dos seus educandos, permitindo que haja uma melhoria e superação das dificuldades. O auxílio da família nestas questões é crucial, pois, é na “[...] segurança da família que [o educando] encontrará valorização do seu esforço e mesmo o sentido da sua descoberta” (Maia, 2013, p. 59).

Este último fator é um dos pontos fortes da educação contemporânea, pois inclui não só a participação da família dos educandos, como também a de toda a comunidade para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que toda esta participação auxilia na lecionação e aprendizagem de vários conteúdos, pois torna a aprendizagem mais rica e significativa, fazendo com que os alunos fiquem motivados e interessados.

Quando permitimos que os alunos participem da escolha das atividades estamos a promover uma educação autorregulada (Peceguina & Mata 2021). Neste sentido, permitimos que as crianças e os alunos desenvolvam inúmeras competências, visto que para além de os motivar à aprendizagem e torná-la significativa estamos a proporcionar momentos onde os educandos usem a curiosidade, a brincadeira e as suas experiências quotidianas para construir uma matriz epistemológica integrada da realidade.

## ***1.2 A integração curricular – qual a sua conceção?***

Antes de percebermos o que é integração curricular, temos de esclarecer toda a filosofia educativa que lhe está subjacente.

Toda a vez que falamos em educação, há uma tendência em haver uma associação com o currículo, visto que este é um documento que descreve o histórico educacional, além de que também é encarado como um elemento orientador de referência para os professores. Desta forma, o currículo, segundo Roldão e Almeida (2018), é considerado como um “[...] conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessários num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). Além disso, um currículo deve permitir que o aluno desenvolva “[...] a sua compreensão do mundo e da cidadania para o qual precisa do desenvolvimento de todas as suas capacidades individuais e sociais.” (Alonso, 1996, p. 26).

Neste sentido, a questão que se sucede é “como podemos considerar se um currículo é ou não relevante?” A relevância curricular passou a ser uma “[...] dimensão reconhecida como indispensável no interior do currículo [...]” (Roldão, 2013, p. 16). Uma das principais preocupações quando estamos a proceder à elaboração de um currículo, é a atenção dada à necessidade daquilo que se ensina, a que faixa etária se destina, assim conseguimos entender se se tornará algo relevante ou não para as crianças/alunos. O conceito de relevância, está “[...] intimamente ligado ao de significatividade, entendido neste sentido de ligação entre o novo e anterior conhecimento [...]” (Roldão, 2013, p. 21). Além disso, e segundo a mesma autora, o reconhecimento daquilo que é relevante parte também da “[...] eficácia da apropriação cognitiva de um novo conhecimento por um sujeito.” (Roldão, 2013, p. 20).

Quando consultamos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), podemos verificar que este documento defende que o currículo em Educação Pré-Escolar “[...] refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 106).

Ribeiro (1990) defende que o conceito de currículo “[...] não possui um sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se [adotam] o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” Ribeiro (1990) citado por Pacheco (1996 p. 15). O

currículo é comparado a um jogo, o que o torna problemático no que diz respeito à sua definição, além disso, “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-à tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.” (Pacheco, 1996, p. 16).

Grundy (1987, p. 5) afirma que o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural, isto é, “[...] não é um conceito [abstrato] que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas” Grundy (1987) citado por Pacheco (1996, p 18). Em suma, estes autores defendem ainda que apesar das inúmeras perspectivas e dos vários dualismos, o currículo se define como um projeto, “[...] cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e independência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1996, p, 20). No entender de Pacheco (1996, p. 20), o currículo é mais que um projeto é também uma “[...] prática pedagógica que resulta da [interação] e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.”.

José Gimeno Sacristán (1994), entende que o currículo é um objeto de construção que auxilia os professores na sua prática, para este autor o currículo é um “[...] objeto que se contuye en el proceso de configuración, implatación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación como resultado de las diverdas intervenciones que operan en el mismo.” (Sacristán, 1994, p. 119). Por sua vez, Zabalza, associa o currículo aos "acontecimentos planeados", quando refere que o currículo é um “[...] conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar;” (Zabalza, 1992, p. 12).

Em suma, o currículo é “[...] o resultado da acção coletiva dos professores, portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses e experiências desejadas pelos que participam nas actividades escolares” (Teixeira, 2003 p. 111), desta forma, há uma integração curricular não só do conhecimento, mas também das experiências dos alunos, tornando-os membros ativos no seu conhecimento.

No que diz respeito à integração curricular, segundo Beane (2002), esta consiste numa

[...] concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo. (p. 10).

Quando estamos perante o desenvolvimento de um currículo integrado em contexto de sala de aula, devemos ter em atenção as dimensões deste modelo. Trata-se de um modelo que pretende não só “[...] ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências, [como também] promover a integração social democrática entre os jovens” (Beane, 2003, p. 94). Além disso, quando um currículo pretende oferecer uma educação de qualidade, oferece também

um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo. (Alonso, 2002, p. 63).

Segundo a mesma autora (Alonso, 2002), um currículo que seja integrado,

permite aos professores assumirem-se como construtores críticos de currículo em colaboração com os seus alunos, não se limitando a cumprir o Programa, mas antes respeitando-o e contextualizando-o na experiência da criança, ao mesmo tempo que se vão incluindo temas e problemas próximos do seu mundo (p. 76).

Assim, Alonso (2002), afirma que o essencial de um currículo não se limita a cumprir somente os conteúdos que devem ser lecionados, mas também a integrar e a explorar curiosidades, interesses e experiências das crianças/alunos, de modo a cumprir não só o que nos é apresentado curricularmente, mas também a responder a problemas e desafios a que os jovens se mostram interessados em participar ativamente.

### ***1.2.1 Dimensões da integração curricular***

No ponto de vista de Beane (2002), para que haja uma integração curricular consciente e coerente temos de ter em conta alguns aspetos que subdividem a integração em dimensões. Estas dimensões são a integração das experiências, integração social democrática, integração de conhecimento e integração como uma concepção do currículo.

Primeiramente abordamos a integração das experiências, visto que esta tem por base a idealização que o ser humano tem sobre si, sobre o mundo que lhe rodeia, os seus valores e as suas convicções. Neste sentido, “[a]quilo que aprendemos da reflexão das nossas vivências torna-se um recurso para lidar com os problemas, com as questões e outras situações, quer pessoais, quer sociais, quando surgem no futuro” (Beane, 2002, p. 16). O principal objetivo desta dimensão é permitir que os alunos possam partir de situações vivenciadas e que possam refletir sobre elas, permitindo uma mobilização destas aprendizagens para o futuro de modo a resolver situações futuras que sejam consideradas problemáticas. Estas aprendizagens permitem que o ser humano aprofunde não só o entendimento de si próprio e do mundo em que vive. Neste sentido e na opinião de Dressel (1958), estas aprendizagens devem ser realizadas para que possamos “[...] evoluir e [para que possam] ser utilizadas em novas situações” Dressel (1958) citado por Beane (2002, p. 16).

Segundo Beane (2002) a aprendizagem que envolve integração pode ser feita de duas maneiras, primeiramente a integração das novas experiências nos nossos “esquemas de significação” e finalmente o recurso à integração das experiências passadas para que possamos superar os desafios futuros.

Relativamente à dimensão social, esta consiste na promoção de “[...] experiências educacionais comuns ou partilhadas aos jovens com diversas características e vivências” (Beane, 2002, p. 17). Este tipo de integração sofreu alguns obstáculos no decorrer do século XX. Muitos autores acreditavam que a integração social democrática ponha em causa a integração por experiências, isto porque, não só a integração como também a parte democrática eram afastadas do contexto escolar, quer isto dizer que “[...] as escolas e a sua tradicional organização curricular estiveram frequentemente entre as fontes persistentes da injustiça e da “desintegração” encontradas por toda a sociedade.” (Beane, 2002, p. 18).

Nos dias de hoje, a preocupação de explorar com os educandos aspetos democráticos tornou-se algo bastante visível. Assim, o currículo tem sido organizado como forma de abranger estas situações, ou seja, o currículo é “[...] organizado em redor de questões pessoais e sociais, planificando de forma colaborativa e levado a cabo por docentes e estudantes conjuntamente e empenhados na integração do conhecimento” (Beane, 2002, p. 17).

Neste sentido, quando um docente considera a participação dos seus alunos um bem essencial dentro da sua sala, não só está a permitir que os educandos deem a sua

opinião, como também possibilita que haja uma partilha ideias como forma de resolução de problemas, garantindo assim a autonomia e a democracia no contexto da sua turma.

Esta participação pode estar relacionada à planificação de uma atividade ou até mesmo no modo para avaliar determinado conteúdo. Assim, “[a] participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa” (Beane, 2003, p. 96). Através da integração curricular é dada a oportunidade de os educandos se manifestarem em contexto de sala de aula, há uma relação “aberta e dialógica que se torna imprescindível” (Freire, 2011, p. 20). A participação do educando no processo de ensino-aprendizagem garante “[...] uma adequada integração na sociedade, [a criança/aluno] aprende a ser responsável e melhora, deste modo, as suas capacidades para enfrentar e superar fatores negativos.” (Freire, 2011, p. 20). Além disso, um docente que usa uma situação atual para exemplificar e/ou explicar determinado tema, permite que os seus alunos percebam e reflitam melhor sobre esta aprendizagem. Logo, não só possibilita a interiorização dos conteúdos lecionados, como também a consciencialização de situações atuais do meio envolvente.

A integração do conhecimento, outra das dimensões, visa estabelecer uma harmonia entre a organização e o uso do conhecimento. Assim esta integração é encarada como um meio de acessibilidade para que as crianças/alunos compreendam determinada temática, especialmente quando estes são do interesse dos educandos, isto é, uma “[...] “contextualização” do conhecimento o torna mais acessível especialmente quando esses contextos se encontram relacionados com as experiências de vida dos jovens.”. (Beane, 2003, p. 97). Estas dinâmicas são importantes para o desenvolvimento de cada criança/aluno, visto que o conhecimento é então uma peça fundamental do nosso crescimento, enquanto seres humanos, e é crucial envolvê-lo previamente em determinadas situações com o propósito de mobilizá-lo para questões futuras.

Na perspetiva de Beane (2002) este conhecimento é visto como uma “[...] espécie de poder, uma vez que ajuda a dar às pessoas alguma forma de controlo sobre as suas próprias vidas” (p. 19). Quando organizamos o currículo para que integre questões sociais e pessoais este também incluirá a democracia, visto que estarão presentes novos pontos de vista. A integração do conhecimento é crucial para explorar conceitos democráticos, por outras palavras, este “[...] modo de vida democrático envolve o direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes para os problemas e de enfrentá-

los, individual e coletivamente.” (Beane, 2002, p. 20). É neste propósito que poderemos considerar a integração do conhecimento devidamente apropriada.

É frequente considerarmos que o conhecimento que adquirimos deve ser “[...] desenvolvido na forma de respostas a um teste ou exibido quando a ocasião o sugerir.” (Beane, 2002, p. 16). No entanto, um dos principais objetivos do recurso a um currículo integrador é que este consiga alcançar todos os alunos, como forma de o conhecimento se tornar significativo. Para tal, é necessário organizar o currículo e os processos educativos de modo a estimular a capacidade de progressão dos alunos para que possam “[...] estabelece[r] relações cada vez mais ricas, complexas e diversificadas com o conhecimento e a realidade” (Alonso, 2002, p. 69). O facto de promovermos um currículo integrado permite-nos estimular a aprendizagens mais “[...] significativas e relevantes para a educação integral dos alunos” (Alonso, 2002, p. 74).

O aluno ganha uma nova posição face à escola e ao currículo, na medida em que há uma relação professor-aluno que permite que o educando exponha as suas opiniões, que partilhe experiências e questões que possam servir como ponto de partida para a exploração de um tema. Assim, o aluno posiciona-se como “[...] construtor reflexivo de conhecimento em interação com os outros e a realidade, tornando a sua experiência escolar mais significativa, gratificante e funcional.” (Alonso, 2002, p. 83).

Na perspetiva de Alonso e Felício (2016), a inserção da escola na realidade do meio envolvente necessita que haja um envolvimento dos familiares e da comunidade, para que haja um “[...] diálogo, na certeza de que a escola não é uma instituição total” (Alonso & Felício, 2016, p. 26). Ademais a escola não deve ser a única instituição responsável pela educação dos alunos, sendo esta uma responsabilidade de todos enquanto membros de uma sociedade.

Finalmente, segundo Beane (2002) a integração curricular, refere-se a um “[...] tipo de conceção curricular”. (Beane, 2002, p. 20). O conhecimento que é transmitido aos alunos tem como principal objetivo a sua mobilização para questões futuras. Assim, os jovens devem ter um papel ativo na elaboração do currículo, sendo “[...] difícil de imaginar o que os adultos achariam sobre a forma como qualquer grupo de jovens em particular veria estes assuntos, sem de algum modo os consultar [diretamente].” (Beane, 2002, p. 20). Porém, a integração curricular como uma conceção curricular “[...] pode surpreender alguns educadores que, em *workshops* e na literatura profissional, viram o termo aplicado genericamente a qualquer abordagem que estivesse para além da estrita abordagem por disciplina” (Beane, 2002, p. 20).

Um currículo que é desenvolvido com base nas disciplinas é um currículo fragmentado, visto que esta fragmentação “[...] persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem sentido e finalidade comum [...]” (Alonso, 2002, p. 63). Além disso, esta organização disciplinar, segundo a mesma autora (Alonso, 2002), permite que haja um maior desinteresse por parte dos alunos, uma descontextualização da aprendizagem que leva a inúmeros problemas de motivação. Além disso, há um impedimento no que diz respeito ao confronto de questões e problemas vitais e significativos relacionados com a sociedade e também há uma maior possibilidade de haver uma inexistência de diálogo.

Por consequência, considerou-se pertinente criar um currículo que fosse flexível e integrador, ou seja, um currículo que atendesse não só as necessidades do grupo em geral, como também as necessidades de cada aluno como um ser individual, visto que um projeto integrado auxilia a “[...] enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e [a] ultrapassar a especialização do conhecimento científico [...]” (Alonso, 2002, p. 67).

Como forma de expressar a necessidade de desenvolver um projeto integrado em contexto de sala de aula, ou seja, num plano microcurricular, Alonso (2002) encontra três justificações plausíveis, sendo estas, epistemológicas, sociológicas e psicopedagógicas.

Em primeiro lugar, as justificações epistemológicas, correspondem à necessidade de reconhecer a importância, de na atualidade existir um “[...] *apelo interdisciplinar*, o qual pode ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento, que teve na Grécia o seu local de origem e que, desde então nunca deixou de se manifestar”. (Alonso, 2002, p. 66). Nos dias que correm, esta fragmentação não se justifica, visto que se trabalharmos um conteúdo abordando as várias áreas, esta interdisciplinaridade tornará a aprendizagem num fenómeno mais harmonioso. Por isso, é através de uma “[...] conjunção dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas [...]” (Alonso, 2002, p. 66) que permitimos o desenvolvimento de uma prática integradora, motivando os alunos a aprender.

As razões sociológicas, que são cruciais, porque segundo Alonso (2002), há “[...] necessidade de encontrar uma resposta positiva para o fenómeno de parcelação da cultura que caracteriza a pós-modernidade e de combater os seus possíveis efeitos na consciência dos indivíduos [...]” (Alonso, 2002, p. 67). A cultura de uma determinada sociedade pode ser vista como “[...] el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social [...]” (Gómez, 1995, pp. 7-8). Além disso,

para Gómez (1995), uma cultura é vista como um resultado de uma construção que é feita socialmente por um determinado grupo social que partilha das mesmas crenças, de bens materiais, de formas de vestir, entre outros aspetos. Portanto, esta cultura expressa-se através de “[...] significados, valores, costumbres, rituales, institucional y objetos materiales y simbólicos que dean la vida individual y coletiva de la comunidad” (Gómez, 1995, p. 8). Deste modo, a comunidade educativa deve ter em atenção a sociedade que a rodeia, uma vez que devemos apostar numa civilização preocupada com os problemas atuais, como por exemplo, ambientais e económicos.

Neste sentido, é inevitável olhar estes problemas e recorrer a “[...] respostas integradas, [que por sua vez exige] o concurso de especialistas de disciplinas aparentemente afastadas” (Alonso, 2002, p. 67). A presença dos alunos nas decisões curriculares é uma forma de justificação sociológica, uma vez que “[as] metodologias globalizadoras assumem o aluno como construtor crítico de conhecimento e, enquanto tal, exigem a sua co-responsabilidade e colaboração nas decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem” (Alonso, 2002, p. 68).

Por fim, mas não menos importante, temos a justificação psicopedagógica, muitos psicólogos, como por exemplo Vygotski, assumem a necessidade de “[...] integração curricular ou globalização em todas as etapas do ensino e não só nos primeiros anos de escolaridade [...]” (Alonso, 2002, p. 69). Também, existem psicólogos que defendem que quando o ensino se torna globalizador, a aprendizagem se torna mais significativa, isto acontece devido “[...] ao número de relações vinculantes com os esquemas de conhecimento disponíveis – e maior será a sua transferência e funcionalidade para efetuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver problemas do quotidiano” (Alonso, 2002, p. 69).

Em suma, e atendendo às características da integração curricular e às finalidades do sistema educativo hodierno, nomeadamente, no que concerne ao desenvolvimento axiológico e moral das crianças, e à sua formação como cidadãos autónomos, entendemos ser pertinente promover um processo educativo assente na integração curricular em particular das áreas do Estudo do Meio e da Cidadania.

### ***1.3 A integração curricular na educação do cidadão do século XXI***

A educação enfrentou inúmeros desafios, na medida em que, inicialmente, o currículo era visto como um documento fixo e que deveria servir para todos os alunos. No ponto de vista de muitos professores, os educandos deveriam adaptar-se ao currículo e não o currículo aos alunos, pois a escola segmentou “[...] os tempos, os espaços, os saberes e os recursos, tornando exequível, à luz da realidade e necessidade de então, a missão de ensinar a todos como se de um só se tratasse.” (Flavinha & Covas, 2018, p. 15). Além disto, a educação tradicional colocava as crianças num papel “[...] passivo e negava às crianças a sua capacidade de agirem sobre o seu meio.” (Beane, 2002, p. 36).

No entanto, com a mudança dos tempos e com a realidade que encaramos constantemente, isto é a globalização, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, os alunos puderam ter acesso a uma vasta quantidade de informação, que necessita de ser trabalhada, visto que é necessário ensinar e usar a informação transmitida para que possam mobilizá-la nos diferentes contextos.

Enquanto instituição responsável pela aprendizagem, a escola também sofreu algumas alterações no que diz respeito ao currículo. Houve a necessidade de existir uma mudança a nível político, organizacional e profissional. Além disso, o currículo também sofreu algumas alterações apesar de ser aceite um currículo prescrito, este deve ser adequado às necessidades de cada turma e de cada aluno, tornando-se assim flexível.

Quando falamos em integração curricular pensamos, muitas vezes, em situações do meio envolvente, ou seja no Conhecimento do Mundo ou do Estudo do Meio, estas duas áreas são os principais pontos de partida para que possamos envolver as várias áreas do conhecimento. Neste sentido, quando abordamos um tema, como por exemplo a poluição, nada nos impede, enquanto professores e educadores, de proporcionar experiências às crianças que abordem as várias áreas. Assim, com o exemplo do tema da poluição podemos recorrer ao Português para explorar a notícia sobre os efeitos que a poluição tem para o nosso planeta e até poderíamos recorrer à Cidadania, no que diz respeito à preocupação e os cuidados a ter com o Meio Ambiente e com os seres vivos que nele habitam, assim, seria interessante por exemplo, recolher algum lixo na praia e calcular o peso do lixo recolhido, na medida em que poderíamos explorar as medidas e as suas conversões. Assim, e na perspetiva de Beane (2002) após a escolha de um tema, as várias áreas disciplinares são reposicionadas para o tema escolhido, bem como nas

atividades e nas questões que devem ser exploradas, logo com o trabalho que é realizado nas várias áreas do conhecimento as “[...] fronteiras desaparecem” (Beane, 2002, p. 54).

Em suma, quando exploramos as áreas do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a área da Formação Pessoal e Social/Cidadania de forma integrada, estamos a permitir que haja uma formação dos sujeitos para que estes sejam capazes de compreender e refletir sobre a realidade. É através deste diálogo integrador que haverá um maior conhecimento e aprendizagem, comum a todos. A exploração de um tema de forma integrada, envolvendo a área do Estudo do Meio e da Cidadania torna-se mais significativa, pois é através desta metodologia de trabalho que as crianças/alunos conseguem desenvolver um papel mais significativo no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que “[...] os jovens [que estão] inseridos na integração curricular são os mais [suscetíveis] de se empenharem em conhecimentos muito mais ricos, mais sofisticados e mais complexos do que os que estão confinados aos limites das disciplinas [...]” (Beane, 2002, p. 71). A exploração destas duas áreas de forma integrada reflete

a preocupação de proporcionar aos alunos “a abertura de outras janelas” sobre o mundo e novas formas de mediação na construção do conhecimento apelam para a importância de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contextualizado no real imediato dos alunos e no macro-cosmos que é a sociedade [atual] (Fonseca, 2011, p. 189).

Desta forma, estão reunidas as condições para a promoção da educação democrática, justa, inclusiva e sustentável, através do empoderamento das crianças e alunos para que eles se comprometam na assunção de papéis ativos perante os desafios locais e globais, potenciando uma educação para a cidadania global, na linha do que defende a UNESCO (2014).

## ***Capítulo II – A área do Estudo do Meio, na educação e no currículo***

### ***2.1 – O Estudo do Meio, os seus sentidos e o seu significado para as crianças***

Para que possamos conhecer um pouco a área do Estudo do Meio é importante, primeiramente, defini-la, para que posteriormente analisemos as linhas orientadoras que

formam as competências desta área curricular. Com esta análise conseguiremos, não só entender um pouco da história desta área curricular, como também poderemos entender as suas finalidades, os fundamentos e os seus pressupostos teóricos.

Assim, este capítulo iniciar-se-á com a definição de Estudo do Meio para poder proceder à explicação de alguns antecedentes históricos desta área disciplinar. O estudo do meio envolvente em Portugal é recente, mais concretamente na década de 70, desta forma a sua inserção no currículo teve início na Europa, mais propriamente, nos países anglo-saxónicos e escandinavos e também nos Estados Unidos onde surgiu uma tradição curricular no domínio dos Estudos Sociais.

A tradição foi desenvolvida nos Estados Unidos, desde o início da escola pública, pois tinha uma lógica de alargamento progressivo designado como “expanding horizons curriculum” (Roldão, 1995, p. 9). Este alargamento progressivo das realidades observadas e experienciadas no meio próximo surgiu das conceções filosóficas e pedagógicas destes países, visto que neles a experimentação e a observação permitiam um melhor estudo desta área. Ademais, o principal objeto de estudo desta disciplina era a “[...] progressão do estudo da realidade social e ambiental.” (Roldão, 1995, p. 9). A partir do século XX estas abordagens apresentaram resultados bastante positivos, o que levou a que esta área se caracterizasse pela observação do meio envolvente, pela realização de experiências e pelo desenvolvimento de atividades práticas (Roldão, 1995).

No que diz respeito à perspetiva histórica, Roldão (1995) salienta que é crucial que haja um desenvolvimento do discente nas “[...] competências de análise da sociedade em que está integrado, funcionando a comunidade local como um pequeno laboratório em que se podem exercitar mais facilmente as competências de [ação] e ensaiar modos de intervenção.” (Roldão, 1995, p. 12). Além disso, conhecer a comunidade em que está inserido é muito importante para que o aluno se desenvolva enquanto cidadão e membro de uma sociedade, este é um passo para a compreensão da sociedade global em que o indivíduo deve participar e intervir. A relevância do estudo do meio local está explicada em termos curriculares, visto que este se tornou

um [fator] de consolidação da identidade pessoal e social, através da construção e reforço de sentimentos de identificação e pertença que permitem à criança situar-se e reconhecer-se como elemento de diversos agrupamentos sociais, da família às comunidades local e nacional, e mesmo, num sentido mais abrangente, à Europa e ao mundo. (Roldão, 1995, p. 13).

Assim, o “meio”, de uma forma geral, é entendido como um espaço definido por experiências e vivências dos cidadãos e das comunidades que estão em constante interação, que por sua vez é importante que se compreenda. (Roldão, 1995).

O Estudo do Meio é importante para o desenvolvimento da criança, pois por si só, esta área já se pode considerar um fator de motivação, na medida em que, todas as crianças são curiosas e estão sempre à procura do desconhecido, para além de que gostam de explorar o Meio que as rodeia. No entanto, é importante que nós, enquanto educadores/professores, tenhamos em atenção ao modo como lemos o Meio, para que este seja explorado de forma educativa e didática, assim podemos proporcionar experiências únicas às crianças ajudando-as a atribuir um significado ao mundo. (Roldão, 1995).

A área disciplinar de Estudo do Meio surgiu em Portugal, pela segunda metade do século XX, num contexto de democratização da educação e massificação do ensino. A área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio está afeta à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Para que possamos compreender a organização dos princípios/filosofia educativa da Área do Estudo do Meio da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) temos de considerar os vários estádios de Piaget, na medida em que esta caracterização piagetiana é dominante na elaboração destes documentos. No entender de Piaget (1987) a criança que frequenta a Educação Pré-Escolar encontra-se no estádio pré-operacional, este estádio acontece entre os dois e os sete anos. Neste período, segundo La Taille (1992) citado por Schirmann, Miranda, Gomes, & Zarth (2019, p. 5) a criança ainda tem a noção que “[...] o mundo é feito para ela, e voltado para os seus desejos, limitando-a a realizar trocas intelectuais, visto que ainda não possui referências para o diálogo, irritando-se facilmente quando contrariada”(La Taille 1992 citado por Schirmann, Miranda, Gomes, & Zarth , 2019). Porém, quando a criança transita para o 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se no estádio *operacional concreto*, sendo este o 3.º, seguindo a sequência piagetiana conseguimos entender que a criança nesta altura já nos estádios *sensório motor e no pré-operacional*, no entanto após o terceiro estádio (*operacional concreto*) ainda tem de passar pelo *operacional formal*, que decorre a partir dos onze anos.

Segundo os estudos de Piaget (1972), é neste terceiro estádio, ou seja, no *operacional concreto* que se inicia a

[...] capacidade operativa do pensamento, isto é, a criança já realiza operações lógicas e trabalha com o raciocínio hipotético – dedutivo, mas apenas se tais operações e raciocínios se exercerem sobre realidades concretas, observáveis, permanecendo contudo inacessíveis tais raciocínios sobre realidades hipotéticas ou apenas verbalizadas – o que só se verificará quando o indivíduo alcançar o estágio das operações formais. (Roldão, 1995, p. 24).

Quando observamos com atenção esta teoria de Piaget apercebemo-nos que a criança fica um pouco limitada no que diz respeito ao desenvolvimento da sua “[...] capacidade operativa do domínio do real observado e experienciado e, conseqüentemente, a ênfase no meio próximo, na observação [direta], na realidade concreta, com a correspondente exclusão do distante, do imaginário e do hipotético” (Roldão, 1995, p. 24). Embora sejam reconhecidos no mundo da educação, estes estádios têm vindo a ser confrontados com diversos estudos que acreditam que há uma universalidade, ou seja, esta descrição de Piaget está direcionada para culturas ocidentais. O que nos leva a acreditar que existem algumas falhas, não só nas suas teorias como também nas metas dos estádios, como por exemplo a exclusão do pensamento intuitivo e da imaginação, que por sua vez têm um papel crucial no desenvolvimento da criança, nomeadamente, na sua perspetiva pelo mundo. Além disso, segundo Donaldson (1989) o desenvolvimento da inferência e do raciocínio hipotético – dedutivo, apresenta a possibilidade de as crianças colocarem hipóteses abstratas, se se tratar de situações vivenciadas por pessoas Gareth Mathews (1997) concluiu que através de histórias narradas ou de episódios imaginários, as crianças conseguem desenvolver o seu raciocínio hipotético e exploraram conceitos abstratos, nomeadamente “[...] identidade, permanência, natureza do pensamento” (Roldão, 1995, p. 25).

Se olharmos para os estudos acima apresentados e para a independência que a criança tem face ao concreto, como é mencionado nas primeiras conceções de desenvolvimento, conseguimos perspetivar o programa curricular de Estudo do Meio de forma mais rica e flexível o que nos permitirá explorar várias dimensões, como é o caso, “[...] do hipotético e do imaginário, do descrito a par do vivido e do observado, no sentido de um autentico alargamento e enriquecimento, por via da educação e do ensino, das experiências, vivências e conhecimentos dos alunos.” (Roldão, 1995, p. 25).

Finalmente, o Estudo do Meio para as crianças contém várias questões que devemos ter em conta. Primeiramente, quando nos referimos ao Estudo do Meio, estamos,

à partida, a mencionar a sua rotina diária, ou seja, todo o contacto que as crianças têm com o Meio, até no percurso para a escola, com as lojas, os carros, as casas e as ruas. É neste sentido, que devemos, enquanto professores e educadores proporcionar experiências que estimulam a descoberta do desconhecido para as crianças, além disso em conjunto iremos descobrir o que há de fascinante e o desconhecido na realidade em que eles estão inseridos. Seguidamente, temos os currículos e os temas/conteúdos que são necessários explorar, logo estes dizem respeito “[...] à realidade familiar e pessoal da criança, refere-se ao envolvimento [afetivo] que a criança tem com esse meio, em sentido lato, o que gera alguma dificuldade de distanciamento necessário a determinado tipo de análise” (Roldão, 1995, p. 26).

Segundo Roldão (1995) é importante clarificar as duas vertentes do Estudo do Meio:

1. O Meio faz parte da rotina da criança, ou seja da “[...] realidade em que está mergulhado” (p. 26), na medida em que é crucial criarmos um espaço onde a criança consiga entender o lado fascinante do meio e da realidade que lhe rodeiam.
2. No entanto, temos de desenvolver estratégias para que possamos auxiliar a criança a integrar-se no meio, nomeadamente, a interação com os outros indivíduos e nas suas vivências e atividades.

Em suma, o Estudo do Meio é indispensável para o desenvolvimento da criança, visto que há a necessidade de consciencializá-la a respeito da realidade em que vive, ajudando-a a compreender e a intervir nessa realidade. Além disso, também se trata de auxiliar a criança a comunicar, enquanto membro de uma sociedade, para que possa entender as vivências sociais, económicas e culturais não só dos vários indivíduos, como também das várias sociedades e culturas.

## ***2.2 O Estudo do Meio no currículo português***

O currículo é um elo entre os saberes escolares e o Meio que nos envolve, embora este seja determinado pela entidade educadora e seja cumprido pelos educadores.

Para que possamos compreender como é que a área de Estudo do Meio está inserida no currículo português iremos ter em conta alguns documentos orientadores, como é o caso de *O Perfil do Aluno à Saida da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016),

e no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) desta área.

Como forma de organizarmos melhor o nosso Relatório, faremos uma análise de carácter dedutivo, pelo que iniciamos pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

As *Orientações para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) estão organizadas por secções, sendo estas: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Comunidade Educativa e Transições.

Este documento é de fácil leitura, uma vez que não só apresenta quais os fundamentos e princípios que se consideram importantes no desenvolvimento da criança, como também quais as implicações destes fundamentos na ação do/a educador/a. Desta forma, consideramos crucial apresentar em anexo um esquema destes fundamentos e princípios (**anexo VIII, figura 1**) para que possamos explorá-lo pormenorizadamente, visto que estes estão “[...] intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (Silva et al., 2016, p. 8).

Um dos fundamentos/princípios intitula-se de “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança”, este fundamento diz respeito às competências que a criança desenvolve através de experiências que são proporcionadas pelo Meio Físico, mas também social, logo a criança desenvolve-se a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico (Silva et al., 2016, p. 8). Ao longo do seu desenvolvimento, a criança necessita de forma perpétua de estabelecer relações e interagir com o meio e a sociedade que lhe rodeia. Assim, as aprendizagens que lhes “[...] são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos [...] constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (Silva et al., 2016, p. 8). Desta forma, conseguimos constatar que as aprendizagens da criança são influenciadas e também influenciam o seu desenvolvimento físico e psicológico, na medida em que nesta faixa etária é esperado que o desenvolvimento e a aprendizagem não sejam separados, uma vez que se complementam.

Neste documento são mencionadas as várias áreas do conhecimento, no entanto destacaremos a área do Conhecimento do Mundo por ser esta área objeto de estudo deste Relatório. O Conhecimento do Mundo permite que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar tenham contacto com as primeiras aprendizagens no âmbito do

Estudo do Meio. Assim, a área do Conhecimento do Mundo sensibiliza a aprendizagem nas várias áreas relacionadas com as ciências naturais e sociais, permitindo a mobilização das demais áreas curriculares. (Silva et al., 2016, p. 85). O intuito da área do Conhecimento do Mundo é construir bases que estimulem a estruturação do pensamento científico. Para tal, é crucial que as crianças desenvolvam uma atitude de pesquisa, baseada na capacidade de observação e experimentação (Silva et al., 2016).

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), existem três componentes que compõem as aprendizagens da área do Conhecimento do Mundo, sendo estes a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias. A primeira componente, ou seja, a metodologia científica permite o contacto com uma metodologia que é própria das ciências, permitindo que as crianças desenvolvam a capacidade de investigação. Assim, é importante que os educadores proporcionem situações em que as crianças possam explicar e procurar soluções para os desafios lançados partilhando, posteriormente, os resultados obtidos com o grupo em que estão inseridos.

No que diz concerne à segunda componente, a abordagem às ciências, podemos explorar saberes que estão relacionados com a identidade da criança e do Meio Social, bem como o conhecimento do Meio Físico e Natural. Apesar da relação existente entre as várias áreas do conhecimento do Meio Social, o conhecimento do Meio Físico e do Natural, estas nas OCEPE são abordados separadamente, para que seja mais fácil entender a sua contextualização (Silva et al., 2016, p. 88). Relativamente ao conhecimento social, as crianças devem estabelecer um conhecimento do Meio Social sobre si e sobre o mundo em que estão inseridas, ou seja, as crianças poderão conhecer os tempos próximos de si, como é o caso do espaço familiar e das culturas ao seu redor e posteriormente será abordada a diversidade cultural, com o intuito de entender as diferenças culturais.

No conhecimento do Meio Físico e do Natural, as crianças deverão desenvolver competências relacionadas com a preservação do meio ambiente e aprender a solucionar alguns problemas a que são confrontados. É importante que a criança tenha algum conhecimento sobre os seres vivos e sobre alguns cuidados que deve ter com o seu corpo e aspetos relacionados com a segurança.

Por fim, a terceira componente está direcionada para os meios tecnológicos, na medida em que estes são considerados recursos de aprendizagem, uma vez que fazem parte do quotidiano da geração atual. Cabe ao educador proporcionar ao seu grupo de crianças a compreensão das tecnologias e certificar-se que o grupo compreende não só o

lado bom do uso da tecnologia, como também os riscos que estão associados aos aparelhos e ao uso da Internet.

Analisando as OCEPE (Silva et al., 2016), importa agora analisar também ver o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) defende os sete pilares postulados por Edgar Morin, para a educação, uma vez que considera uma cultura de autonomia e responsabilidade aquela que garante a

prevenção contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar de conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva (Martins et al., 2017 p. 6).

O mundo que nos rodeia propociona-nos desafios cada vez maiores, desta forma enquanto profissionais devemos garantir que haja um ambiente apropriado para que as crianças se sintam seguras e consigam desenvolver as inúmeras competências necessárias para mobilizá-las num futuro. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), é um documento que permite garantir uma melhor gestão e organização de todo o sistema educativo, desta forma “[...] respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.” (Martins et al., 2017, p. 8).

Tal como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), apresenta alguns princípios que são cruciais: base humanista; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia; sustentabilidade e estabilidade. Apesar de todos estes princípios e fundamentos serem indispensáveis na construção do conhecimento das crianças/alunos, iremos de acordo com a natureza e os

objetivos deste Relatório de Estágio debruçar-nos com maior detalhe em três: **inclusão, corência e flexibilidade e sustentabilidade.**

Em primeiro lugar, no que diz respeito à **inclusão**, uma escola que permita a inclusão está a garantir também a equidade e a democracia. Nos dias de hoje, há uma enorme diversidade de alunos não só culturalmente, mas também a nível socioeconómico, logo é importante que todos tenham o “[...] direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Martins et al., 2017, p. 13).

Seguidamente, como forma de garantir esta inclusão devemos ser **coerentes e flexíveis**, na medida em que é através desta flexibilidade e do trabalho em equipa que podemos explorar os vários temas e conteúdos de forma diferenciada, conseguindo integrar a realidade do meio envolvente na sala aula e tornar esta integração da realidade numa aprendizagem significativa.

Por fim, a **sustentabilidade** é um dos princípios e fundamentos cruciais na construção do conhecimento das crianças/alunos, visto que este é um dos maiores desafios da contemporaneidade. Desta forma é essencial que haja um alerta para este tema, de modo a garantir que as gerações futuras ainda conheçam o mundo, ou seja, que haja um reconhecimento da importância do mundo em que vivemos e dos cuidados que devemos ter para preservá-lo. A sustentabilidade persiste num equilíbrio que depende da civilização.

Segundo o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), as competências são “[...] combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 19). O esquema destas áreas será apresentado em anexo (**anexo VIII, figura 2**). Todas as áreas de competências são complementares, não existindo uma hierarquia entre elas, uma vez que nenhuma destas competências diz respeito a uma área curricular específica, ou seja, em cada área curricular existem várias competências, sendo estas teóricas e/ou práticas. Assim, “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (Martins et al., 2017, p. 19).

No que concerne ao Bem-estar, saúde e ambiente, esta área de competência está relacionada com a área do Estudo do Meio/Conhecimento do Mundo, na medida em que há uma “[...] promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade” (Martins et al., 2017, p. 27). Neste sentido, existe uma preocupação com a

saúde. Para tal, são explorados alguns hábitos quotidianos que devemos ter em atenção, como é o caso da alimentação saudável, inexistência de álcool e tabaco. Devemos incentivar ao exercício físico, abordar aspetos sobre a sexualidade e por fim, trabalhar a relação com o ambiente e com a sociedade, na medida em que os jovens devem aprender a estar em sociedade e a respeitar o meio que os rodeia. Este alerta para os jovens fá-los-ão entender não só quais os equilíbrios mas também as fragilidades do mundo em que vivemos e quais os comportamentos que podemos adotar para garantir um desenvolvimento sustentável e reduzir os grandes desafios globais do ambiente. Quando alertamos para estas causas estamos a “[...] manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Martins et al., 2017, p. 27).

Ademais, a área de competência do saber científico, técnico e tecnológico, também está relacionada com a área do Estudo do Meio, visto que esta área de competência é essencial, na medida em que diz respeito “[...] à mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (Martins et al., 2017, p. 29). Para tal, os alunos devem ser capazes de “[...] adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais. (Martins et al., 2017, p. 29).

Após a exploração destes documentos, consideramos essencial analisar as Aprendizagens relativas ao Estudo do Meio (DGE, 2018), uma vez que é este documento que apresenta quais as finalidades e os conteúdos desta área que devem ser trabalhados no 1.º Ciclo do Ensino Básico. As *Aprendizagens Essenciais* (AE) do Estudo do Meio (DGE, 2018) visam a desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da Biologia, da Física, da Geografia, da História, da Química e por fim da Tecnologia (DGE, 2018, p. 1). Este documento orientador, está estruturado de acordo com as áreas mencionadas, desta forma em cada uma são identificados alguns conhecimentos adquiridos, as capacidades a serem desenvolvidas, atitudes que são consideráveis indispensáveis, relevantes e significativas.

Quando as crianças iniciam a sua educação formal já vivenciaram inúmeras experiências, desta forma é importante valorizar os temas e as experiências da criança/aluno porque esta “[...] traz para a escola ideias, representações e preconceções

referentes ao Meio Social, Natural e à Tecnologia” (DGE, 2018, p. 2). Todas estas ideias e participações dos alunos, resultam não só da interação com crianças e com os adultos que elas convivem, mas também da exploração dos espaços, dos objetos e dos materiais, de modo a que o conhecimento seja aprofundado e estruturado (DGE, 2018). Para que se possa recorrer às aprendizagens essenciais, mencionadas no documento, é importante que os professores conheçam os contextos locais e que identifiquem “[...] situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar [...]” (DGE, 2018, p. 3). No que diz respeito à gestão deste documento orientador, deve ser feita uma abordagem “[...] interdisciplinar, respeitando os temas e o respetivo desenvolvimento e ter em conta a atualidade dos assuntos, os interesses e as características dos alunos, ou ainda questões de âmbito local” (DGE, 2018, p. 3).

Ao longo do 1.º Ciclo é importante que os educandos desenvolvam competências, como é o caso do conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e desenvolvimento da sua autoconfiança; o aluno deve valorizar também a sua identidade e as suas raízes, respeitando não só a sua cultura como a dos restantes colegas e cooperar para que a diversidade seja um ponto de partida para a aprendizagem; o educando também deve reconhecer elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente. Ao longo destes quatro anos, é importante que aluno tenha algum contacto com o passado, conhecendo não só a história familiar, mas também a local e nacional, localizando espaços e tempos em diferentes elementos. As atividades experimentais ajudam não só no desenvolvimento do raciocínio lógico, mas também na criatividade e na reflexão dos resultados. O avanço tecnológico também é um tema abordado nesta área do Estudo do Meio, na medida em que nos vários anos o aluno terá algum contacto com tecnologias e é importante que entenda a importância do processo destes instrumentos para melhorar a qualidade de vida, utilizando-os para realizar pesquisas e trabalhos. Por fim, mas não menos importante, os alunos devem também assumir atitudes e valores que promovam uma participação ativa na população (DGE, 2018, p. 2).

Como forma de dar continuidade a este trabalho que é desenvolvido em Educação Pré-Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontramos os temas apresentados anteriormente. Seguindo esta linha de raciocínio, é importante definir o que é o Estudo do Meio, segundo Faria (2007), é uma área que é “[...] entendida como um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado [à] vida e [ação] das pessoas.” (p. 17). Como forma de

completarmos esta definição de Faria, Roldão (1995) afirma que a área do Estudo do Meio remete a uma

abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer “crescer” no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referências (pp. 15 e 16).

Além disso, com a quantidade de imigrantes, nos dias que correm, conseguimos ter uma escola cada vez mais multicultural, na medida em que há necessidade de explorar estes temas com os alunos para que possam perceber as várias culturas do mundo e das pessoas com quem convivem. Consideramos este tema essencial no programa da área de Estudo do Meio, visto que segundo Mateus (2001) isto “[...] impõe-se partir do saber onde o aluno se encontra para o conhecimento de novas realidades, combater o fosso aluno-escola, adequar as aprendizagens às necessidades de cada um de forma a combater as assimetrias sociais e discriminatórias.” (p. 73).

Esta área tem uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar, como forma de haver um consenso entre as várias disciplinas científicas, nomeadamente, História, Geografia, Ciências Naturais, entre outras. Todas estas áreas contribuem para que o aluno desenvolva inúmeras capacidades. É essencial referir que a natureza desta disciplina pretende fugir de uma abordagem disciplinar, valorizando uma abordagem integrada logo cabe ao docente “[...] estabelecer a necessária articulação integradora que proporcione uma [perceção] global e não atomística dos fenómenos a estudar” (Roldão, 1995, p. 36).

O estudo da História pretende que os alunos explorem um pouco do que aconteceu numa época distante, que proporcionou a existência das questões da atualidade. Neste sentido estaremos a proporcionar inúmeras experiências aos alunos, como meio de eles adquirirem valores que muitas vezes podem estar relacionados com as decisões anteriormente estabelecidas. No que diz respeito ao estudo das Ciências Naturais, é importante que os alunos tenham conhecimento e compreendam melhor o mundo e a cultura onde estão inseridos. Por fim, o estudo da Geografia é crucial para que possamos auxiliar os discentes a compreender o mundo e explorar formas de atuarmos sobre ele de forma mais consciente. Todas estas questões estão relacionadas com a importância do meio e daquilo que está ao nosso redor.

### ***2.3 O meio envolvente como potencializador de aprendizagens significativas***

O meio envolvente, do núcleo escolar, é muito importante e deve ser explorado, visto que pode proporcionar muitas experiências significativas aos alunos. A aprendizagem significativa é a relação que existe entre os conhecimentos que já sabemos e os conhecimentos que iremos aprender. Desta forma a aprendizagem significativa “[...] é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.” (Moreira, 2016, p. 2). Quando estamos a recorrer ao meio onde os alunos estão inseridos, aquilo que os alunos consideram difícil torna-se fácil de compreender. Assim, quando olhamos em redor das escolas encontramos muitas instituições que nos podem servir de auxílio para lecionar determinados conteúdos. Além disso, sabermos “[...] mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem.” (Ferreira et al., 2011, p. 501).

No ponto de vista de Ferreira, Martins, Hortas e Dias (2011), para que esta aprendizagem seja mais significativa para os alunos é crucial que o professor “[...] invista no seu próprio conhecimento quanto às possibilidades que o meio próximo proporciona” (Ferreira et al., 2011, p. 501).

Enquanto professores e educadores devemos proporcionar aos nossos alunos experiências que lhes façam entender que o meio local é extremamente rico no que diz respeito ao conhecimento. Neste meio, podemos aprender vários conteúdos, não só relacionado com a área do Estudo do Meio, como também nas restantes áreas do conhecimento. Quando encaramos o meio como um potencializador de aprendizagens significativas estamos a auxiliar a criança/aluno a crescer enquanto pessoa e enquanto membro de uma sociedade. Esta interação com o meio proporciona diversas oportunidades que são cruciais para o desenvolvimento da criança/aluno, na medida em que facilita o processo de aprendizagem. O meio que nos rodeia permite-nos trabalhar as interações, não só com a natureza, mas com a sociedade em que estamos inseridos, ajuda os cidadãos a cooperarem entre si e a arranjam soluções para os problemas contemporâneos. Conseguir ainda estimular também a criatividade dos jovens, tornando-os cidadãos ativos na sociedade, para que possam expor a sua opinião e garantir a sua oposição em caso de descontentamento. Desta forma, conseguimos explorar as várias áreas do conhecimento de forma integrada e articulada recorrendo ao meio. Seguindo esta linha de pensamento, Ferreira, Martins, Hortas e Dias (2011), afirmam que “um aluno

que recebe informação sobre o seu bairro ou cidade, reconhece muitas vezes situações que já viveu ou de que já ouviu falar no seu ambiente familiar” (Ferreira et al., p. 501).

Apesar de todas estas situações serem cruciais para o desenvolvimento dos jovens, não podemos esquecer da consolidação da parte teórica, isto é, por que não recorrer ao meio para exemplificar as representações matemáticas, como por exemplo os agrupamentos ou os conjuntos? Na Educação Pré-Escolar as crianças exploram muito o concreto, numa primeira fase, então será sempre apelativo e significativo para as crianças, uma vez que poderão explorar ao mesmo tempo os cinco sentidos. O mesmo acontece com o primeiro ciclo, muitas vezes falamos em instituições passadas, no entanto tornar-se-á mais significativo se surgir a oportunidade de os alunos irem visitar este sítio, mesmo que esteja remodelado.

Além disso, trata-se de preparar os alunos para o futuro e para que possam conhecer as várias potencialidades, cuidados e ações que devemos adotar para sermos bons cidadãos. Ademais, ao potenciar um contacto com a comunidade local estamos a permitir que haja uma relação escola-meio, na medida em que haja parcerias com as várias instituições e um contacto com vários membros da sociedade como forma de auxiliar no desenvolvimento do aluno. Para tal, é importante que seja feita uma análise ao contexto, natural e social em que a instituição se situa, para que seja possível elaborar um projeto curricular “[...] adequado não apenas às características do grupo de crianças, mas também às experiências que o grupo vive no local onde habita.” (Silva, 2015, p. 30)

O ser humano tem cinco sentidos, estes são responsáveis pelas sensações e pelas perceções com o ambiente, estes sentidos são, o tato, olfato, visão, audição e paladar. Todos eles tornam as aprendizagens muito mais significativas, principalmente, quando recorremos ao meio para explicar determinado conteúdo é muito frequente que os alunos entendam melhor aquando da presença de algo em que possam explorar com os sentidos. Segundo Roldão (2004) “[...] aprender Ciências somente através do manual escolar conduz os discentes a uma aprendizagem parcial, redutora e muitas das vezes distanciada da realidade” Roldão (2004) citado por Rato (2016, p. 33). Seguindo esta linha de raciocínio, a autora, que realizou um estudo sobre a importância dos sentidos na prática pedagógica, diz-nos que “[...] os estímulos relacionados aos cinco sentidos, proporcionam instrumentos necessários, para que a criança, desenvolva e fortaleça a sua personalidade, favorecendo o desenvolvimento de sua inteligência e conseqüentemente a vida familiar, social e escolar” (Silva, 2021, p. 5). Porém, é importante reforçar que as “[...] sensações não devem contrapor as perceções e vive-versa, deve existir um equilíbrio

entre as duas, porque só dessa forma conseguimos interpretar corretamente o mundo que nos rodeia [...]” (Silva, 2015, p. 6).

Além disso, e segundo Mateus (2001) “a compreensão do meio local consolida a identidade pessoal e social, na medida em que reforça sentimentos de identificação, de partilha e pertença o que permite aos alunos reconhecerem-se como elementos de variados agrupamentos sociais” (p. 71).

Em suma, é importante que possamos compreender e explorar com os alunos que o nosso meio envolvente necessita de alguns cuidados e que nós, enquanto seres vivos, necessitamos dele, alertando para as suas fragilidades, assim, os alunos devem manifestar “[...] consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (DGE, 2018, p. 27). É nesta perspetiva que assumimos que o cuidado ambiental consiste

[n]um processo que parte de informações ao desenvolvimento do senso crítico e raciocínio lógico, inserindo o homem no seu real papel de integrante e dependente do meio ambiente, visando uma modificação de valores tanto no que se refere às questões ambientais como sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas, o que levaria à melhoria da qualidade de vida que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores e ações Gadotti (2000) citado por Appi (2012, p. 638).

Este cuidado com o meio ambiente é crucial, na medida em que se cuidarmos dele de forma correta, poderemos viver num mundo melhor, garantindo a sustentabilidade do mesmo e permitindo que o mundo permaneça habitável para as gerações futuras, para tal é importante preservar os recursos naturais, não deixando que estes cheguem à sua extinção. Além disso, o nosso planeta garante o abrigo de vários animais e de seres vivos sendo necessário garantir este equilíbrio, o cuidado com o ambiente também deve estar relacionado com a saúde humana, na medida em que se todos nós contribuirmos para a redução da poluição seja ela, do solo, da água ou do ar, estaremos a promover um ambiente mais saudável para todos evitando doenças futuramente. Relativamente à poluição, temos as alterações climáticas, que de dia para dia mostram um maior desequilíbrio, desta forma, é crucial que todos nós enquanto cidadãos e habitantes deste planeta, façamos a nossa parte para que a emissão de gases de efeito estufa reduza, uma vez que todos nós dependemos do nosso planeta é importante que este cuidado seja

recíproco, logo estaremos a honrar as nossas responsabilidades não só éticas, mas também culturais.

### ***Capítulo III – Educar para a Cidadania***

#### ***3.1 O que é a cidadania?***

Quando refletimos sobre a rede semântica do conceito de cidadania deparamo-nos com a conceção de cidadão. Neste sentido é importante refletir sobre a questão o que é ser cidadão? Segundo Manzini-Covre (1994) ser cidadão é ter “[...] direitos e deveres, ser súbito e ser soberano” (p. 9).

Geralmente consideramos que o título de cidadão está relacionado com o ato de votar, pois bem, isto não está totalmente incorreto, visto que o ato de votar é um dos direitos do cidadão, mas não é o que o define como tal, uma vez que o ato de votar “[...] não garante nenhuma cidadania, se não vier acompanhado de determinadas condições a nível económico, político, social e cultural” (Manzini-Covre, 1994, p. 9).

No ponto de vista de Ilda Freire (2011), nós já nascemos cidadãos, pois, um cidadão é aquele que

desfruta da sua cidadania, intervindo responsabilmente e participando [ativamente] na causa pública, então a criança, mesmo com uma imagem delicada e vulnerável, deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões. (p. 18).

Na verdade, podemos associar ao conceito de cidadania o conceito de pertença e participação social, esta é uma conotação que provém da origem do próprio conceito. A Grécia Antiga pode ser vista como o berço da Cidadania, pois o conceito de Cidadania assumia uma dimensão político-ética. Desta forma, a Cidadania era entendida como o bem comum, tal como era defendido por Platão e Aristóteles. A Cidadania estava associada ao conceito de democracia e esta era vista como a participação ativa e exclusiva dos cidadãos atenienses (os metecos, estrangeiros e escravos não eram considerados cidadãos), na tomada de decisões, em sociedade. Na *pólis*, os homens eram considerados livres, ou seja, participavam na política de uma democracia direta, onde eram estabelecidos direitos e deveres definidos para todos os cidadãos.

Aristóteles, (384 - 322 a.C) um dos autores da cidadania ateniense, defendia que a distinção de um cidadão em relação às restantes pessoas era visível pela sua participação nos processos de julgamento e decisões públicas, além disso “[...] um bom cidadão tinha a capacidade de regular, produzir e construir normas, mas também era regulado e fiscalizado.” (Nogueira & Silva, 2001, p. 15). As autoras Nogueira e Silva (2001), defendem que o elemento central da cidadania ateniense era a participação na comunidade política (Nogueira & Silva, 2001, p. 15). Neste sentido, o processo educativo tinha como intuito dar a conhecer a lei e estimular à justiça, privilegiando “[...] o aperfeiçoamento do indivíduo, na sua dimensão pessoal, para que ele possa melhorar e agir na comunidade em que está inserido.” (Fonseca, 2011, p. 102). Assim, a cidadania grega preparava o homem para o conhecimento das leis, para que pudessem agir corretamente para com a comunidade e para que ele se pudesse aperfeiçoar enquanto Homem. Segundo Nogueira e Silva (2001) para um cidadão da *polis* a cidadania era

essencialmente baseada em obrigações e não em direitos, já que a identificação próxima que os indivíduos sentiam entre os seus destinos e o das suas comunidades transmitia-lhes a ideia de que seria inconcebível ter em mente os seus interesses ou direitos contra os interesses da comunidade. (p. 17).

Na Grécia Antiga, todo o projeto educativo (Paideia) visava a construção da “[...] *areté* cívica e agir de acordo com o bem-comum da vida da *polis*” (Fonseca, 2011, p. 104).

Ainda na Antiguidade, o conceito de Cidadania assume uma nova aceção. Na civilização romana, o conceito de cidadania perde a sua dimensão ética e assume exclusivamente uma dimensão político-jurídica. De acordo com Nogueira e Silva (2001), a cidadania afastou-se “[...] da ética [e] da participação tornando-se um conceito legalista com motivo instrumental de ir destruindo fontes de descontentamento social.” (Nogueira & Silva 2001, p. 18). No Império Romano, o conceito de educação para a cidadania estava direcionado para a instrução de leis, regras e responsabilidades cívicas que eram consideradas essenciais e que garantiam um maior controlo da sociedade (Fonseca, 2011). Assim sendo, a educação para a cidadania perdeu o sentido de “[...] processo de humanização e aperfeiçoamento humano [existente na cultura grega] e [passa a assumir] um carácter de instrução cívica, que preconiza o conhecimento da lei e a sua obediência” (Fonseca, 2011, p. 104). Esta lei, não é a mesma que a cultura grega defendida, mas sim

à lei que era imposta pelo Império e que todos tinham de respeitar para que pudesse haver paz e harmonia.

Com o passar do tempo, a acessão política e o conceito de cidadania acabaram por se acentuar, permanecendo até à época moderna. O conceito de cidadania na Era Moderna está associado ao desenvolvimento do Estado Liberal. O liberalismo, é visto como uma soberania absoluta, ou seja, todos os cidadãos devem obedecer às regras propostas sem se pronunciarem sobre as mesmas, somente desta forma poderia existir a paz e a proteção. Assim, a cidadania era “[...] uma forma de “troca cívica” baseada na proteção por recompensa da obediência, e não uma participação [ativa]” (Nogueira & Silva, 2001, p. 22).

Thomas Hobbes (1588 - 1679), acreditava que todos os indivíduos tinham “[...] capacidades [e/ou] poderes para se revoltarem contra a ordem social, sendo que nesta situação todos eram essencialmente iguais, acabou por permitir aos pensadores liberais fazer a ligação conceptual entre a cidadania e a igualdade” (Nogueira & Silva, 2001, p. 22). Ou seja, era importante que o Estado interviesse na vida dos cidadãos para que lhes fossem impostas regras e leis que tinham de ser cumpridas para garantir a paz e o bem-estar de toda a população.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), dá um novo sentido ao conceito de cidadania, distinto do de Hobbes, sendo que se pode afirmar que com este filósofo se começa a recuperar um pouco do sentido humanista e ético da noção de cidadania grega. Este filósofo defendia que a cidadania não era tirania nem submissão, o contrato social era perspetivado como o espaço onde os cidadãos negociam a convivência da vontade livre em prol “[...] a proteção [dos seus] direitos” (Nogueira & Silva, 2001, p. 25). Na perspetiva deste filósofo, a obediência ao Estado é feita de forma livre, isto é, o cidadão “[...] não depende do poder de força de um particular, ele cumpre o contrato social para garantir a sua igualdade e, ao fazê-lo, está a preservar a de todos os outros” (Fonseca, 2011, p. 107).

Rousseau (1712 – 1778) foi um grande inspirador da Revolução Francesa e este trouxe um novo sentido ao conceito de cidadão. Com esta revolução surge o conceito de nação que é definido como “[...] um povo que vive [coletiva] e solidariamente num determinado espaço, politicamente organizado, detentor de poderes que lhe permitem garantir direitos civis a todos os seus membros” (Fonseca, 2011, p. 108). Neste sentido, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, veio afirmar que o conceito de cidadania na modernidade se tornava universal, assim, o cidadão é “[...]”

aquele que goza de todos os direitos contemplados nesta Declaração” (Fonseca, 2011, p. 109). A cidadania moderna diz respeito, a um “[...] conjunto de direitos e deveres que todos os homens que fazem parte da sociedade ocidental europeia dos finais do século XVIII e inícios do século XIX”. (Fonseca, 2011). É de salientar que este conceito também invoca a dimensão ética do conceito grego, na medida em que privilegia os direitos humanos para garantir o bem-estar de cada ser individual, porém não contempla a vertente humanista “[...] a [conceção] do homem como um ser que vive e se desenvolve na [ação] conjunta e recíproca do eu como o outro sob um legado de direitos e ideias comuns” (Fonseca, 2011, p. 109).

Os diferentes contornos que o conceito de cidadania foi assumindo ao longo dos tempos configurou-lhe na contemporaneidade um carácter polissémico. De acordo com Figueiredo (1999) cidadania é

a qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações. (p. 34).

Ademais, no ponto de vista de Fonseca (2011) a cidadania pode ser definida como um “espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre, que tem uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais”. (p.11).

Uma vez que este conceito está em constante mudança, atualmente, preconiza-se um processo educativo que favoreça a autonomia do pensar, tendo em vista “[...] desenvolvimento de cidadãos [ativos] e responsáveis” (Fonseca, 2011, p. 10). Apesar de existirem inúmeras perspetivas sobre o processo educativo para a cidadania concordamos com Fonseca (2011), quando afirma que o processo educativo “[...] ao contrário de assegurar a construção do homem em parâmetros estabelecidos, abre-lhe horizontes a partir do saber acumulado, não lhe dá certezas, a não ser a de que ele precisa se construir.” (Fonseca, 2011, p. 652).

É crucial referir que o conceito contemporâneo da cidadania também teve influências dos princípios democráticos que surgiram após a Segunda Guerra Mundial, na medida em que estes princípios fortaleceram a democracia, ou seja, emergiu a

igualdade entre todos os cidadãos e surgiu a igualdade no que diz respeito às responsabilidades e aos direitos.

Na perspectiva de Manzini-Covre (1994), o conceito de cidadania está relacionado com o direito à vida, isto é, este é um direito que só é conseguido se for trabalhado em conjunto e que abrange não só as necessidades básicas, como também os níveis de existência mais abrangentes (p. 11). Para esta autora, a cidadania é um conceito muito complexo, o que na sua perspectiva necessita de uma separação no que diz respeito aos direitos, por outras palavras, a cidadania pode ser dividida em direitos civis, direitos políticos e sociais. É essencial que percebamos que estes direitos devem estar todos relacionados, para que possamos praticar uma cidadania rica e completa.

Os direitos civis dizem respeito ao “[...] direito de se dispor do próprio corpo, locomoção, segurança etc.” (Manzini-Covre 1994, p. 12) é importante referir que estes estão associados aos próprios cidadãos, ou seja, permite o direito à liberdade de expressão, por exemplo. No entanto, este direito pode não acontecer quando existe a possibilidade de existirem escravos, neste caso, as pessoas não têm direito pelo seu próprio corpo, sendo explorados para o bem-estar de outros. Relativamente aos direitos sociais, estes dizem respeito às necessidades básicas do ser humano, isto é, “[...] todos aqueles que devem repor a força de trabalho, sustentando o corpo humano – alimentação, habitação saúde, educação, etc.” (Manzini-Covre 1994, pp. 14-15). Por fim, os direitos políticos estão relacionados com a “[...] deliberação do homem sobre a sua vida, ao direito de ter livre expressão de pensamento e prática política, religiosa etc.” (Manzini-Covre 1994, p. 16), contudo é importante mencionar que estes também estão relacionados com as relações da comunidade, ou seja relações de convivência.

Manzini-Covre (1994) apresenta algumas configurações do conceito de cidadania, nomeadamente, a cidadania passiva, a cidadania ativa e a cidadania nova. Estes conceitos são explicados de uma forma clara e sintetizada por Mendes (2005). Segundo Mendes (2005), a autora Manzini-Covre (1994) acredita a que a cidadania passiva tem por base uma construção “[...] em torno do ter e [...] apresenta uma natureza meramente passiva e consumista dos indivíduos face ao Estado” (Mendes, 2005, p. 8). A cidadania ativa é “[...] centrada no agir e [...] traduz a capacidade mobilizadora e reivindicativa dos indivíduos” (Mendes, 2005, p. 8). Por fim, a autora Mendes (2005) explica que no ponto de vista de Manzini-Covre (1994) o conceito de cidadania nova é “[...] construído em torno do sentir e das subjetividades [dos indivíduos]” (Mendes, 2005, p. 8).

A expressão “cidadania ativa” surgiu no início do século XXI. Quando refletimos sobre a expressão “cidadania ativa” apercebemo-nos que se poderá tratar de uma mera redundância do conceito de cidadania, no entanto esta redundância é prepositada para que possamos “[...] evidenciar o caráter dinâmico que está associado a este conceito ou se consiste num apelo reivindicativo da estrutura político-social [...]” (Fonseca, 2015, p. 216). A cidadania contemporânea diz respeito à igualdade de direitos e de deveres que foram defendidos por Marshall (1950), com o intuito de terminar as assimetrias sociais, porém “[...] acabou por promover a comodação dos seus cidadãos, que se sentem protegidos pelas leis do Estado, que preservam os seus direitos e, em função dessa [proteção], as cumprem de forma inquestionável e acrítica” (Fonseca, 2011, p. 116). Por conseguinte, o cidadão não se encontra motivado para exercer esse direito de participar em questões relacionadas com o Estado, acredita-se que esta desmotivação e passividade cidadã dizem respeito à falta de desenvolvimento moral dos indivíduos. À vista disso, a população compreende “[...] a moralidade como algo que lhe é exteriormente imposto e que por isso mesmo [...] [terão] de cumprir as leis e as normas sociais de forma acrítica, de modo a evitar castigo e/ou julgamento sociais desadequados” (Fonseca, 2015, p. 216).

Segundo o *Relatório dos Saberes básicos de todos os Cidadãos no século XXI* elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), este refere que o conceito de “cidadania ativa” diz respeito à forma de

Agir responsávelmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas, potenciando simultaneamente esses sistemas e tirando partido deles para o seu desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importância do desenvolvimento sustentável, envolvendo por isso mesmo a relação harmoniosa homem/natureza. Trata-se de desafiar o [atual] sentido de globalização [...] [e] incorporar a globalização da liberdade, justiça e solidariedade. (p. 29).

De acordo com esta definição é crucial que o cidadão deixe de ser apático e acrítico e que se torne um cidadão ativo, por outras palavras, que participe das questões políticas, sociais e culturais e que manifeste a sua opinião. Neste sentido, é essencial que

haja a presença da educação para a cidadania de modo a estimular as crianças e os jovens a serem cidadãos e a cumprir a sua essência, ser proativo (Fonseca, 2015).

A educação para a cidadania tem como principal objetivo a preparação dos jovens para serem responsáveis de modo a que possam enfrentar os constantes desafios, logo e na perspectiva de Kerr (1999), “citizenship or civics education is construed broadly to encompass the preparation of young people for their roles and responsibilities as citizens and in particular, the role of education (through schooling, teaching, and learning) in that preparatory process” (p. 6). Além disso, é através da educação para a cidadania que preparamos os estudantes para uma vida multicultural e democrática, neste sentido estamos também a relevar a importância da escola, na medida em que a escola é o local onde os alunos aprendem a ter uma melhor qualidade de vida e a interessar-se pela vida (Jurs et al., 2022, p. 286).

Em pleno século XXI um dos temas mais explorados na rede semântica de cidadania é a compreensão do que é a cidadania digital. O exercício da cidadania digital não só diz respeito à participação que o governo tem através do acesso eletrónico, mas também ao acesso aos serviços digitais e à procura de infinitas informações que estão disponíveis para todos os indivíduos (Souza, 2018, p. 62). Após uma pesquisa, sobre o que significa a cidadania digital, Hamayel e Hawamdeh (2022) chegaram à conclusão de que muitos autores defendem que a cidadania digital tem como propósito auxiliar os jovens na tomada de decisões tornando-as apropriadas e auxiliá-los em aspetos mais sensíveis. Além disso, as tecnologias, com o passar do tempo, expandiram-se, uma vez que “[...] technology and the Internet have become nearly vital to people’s life” (Hamayel & Hawamdeh, 2022, p. 1). A cidadania digital é encarada como uma

nova roupagem ou até mesmo um novo conceito de cidadania, abarca as bases do conceito caracterizando, assim, a noção de direitos e de deveres também em escala digital e no caso da rede mundial de computadores, a observância de deveres e ética em escala mundial (Souza, 2018, p. 61).

Com o surgimento das redes sociais, como é o caso, do *Instagram*, do *Facebook* e do *Twitter* há cada vez mais a necessidade de falar um pouco sobre a cidadania digital, para que possamos preparar os jovens para os perigos que existem por detrás dos computadores e dos tablets. De acordo com Hamayel & Hawamdeh (2022), a cidadania digital “[...] teaches how to utilize digital technology and social media safely, critically,

successfully, and ethically for better societies” (p. 2). Na perspectiva destes autores, podemos concluir que os jovens da atualidade só recorrem e participam na sociedade onde estão inseridos, com base nos seus interesses pessoais. Neste sentido a cidadania digital tem sido utilizada como recurso para auxiliar nas necessidades dos jovens, promovendo a justiça social e promovendo desafios para que os cidadãos respeitem as leis, as normas e as tradições já existentes.

Educar para a cidadania digital é crucial na nossa atualidade, visto que a *Internet* tem uma enorme influência na vida da população atual, visto que esta é utilizada para obter informações, interagir e criar conteúdos. Além disso, Daher et al. (2022) afirmam que a cidadania digital contém elementos essenciais como é o caso da “*Digital Identify*”; a “*Digital Footprint*”, o “*Cyberbullying*”, a “*Privacy*” e por fim “*Netiquette*”.

Primeiramente, a identidade digital diz respeito à forma como nos identificamos online, esta identificação pode ser utilizada por uma comunidade ou então individualmente. Este processo de identificação digital está a investir na sociedade e no desenvolvimento tecnológico para atender o utilizador e provar a sua identidade. A pegada digital, mais conhecida por “*Digital Footprint*”, tal como o nome indica, diz respeito à pegada que fazemos digitalmente, ou seja o nosso percurso, esta guarda todas as atividades que fazemos online, incluindo os *sites* visitados e o tempo que visitamos esses *sites*, as publicações que fazemos ou até mesmo informações de outros utilizadores (Daher et al., 2022). Associada a esta dimensão temos a quarta que é designada como “*Digital Privacy*”, esta está relacionada com as medidas de segurança e de privacidade que cada utilizador tem de ter, ou seja é extremamente importante que enquanto utilizadores de tecnologias estejamos a par dos riscos e de soluções para evitar quaisquer problemas no mundo digital. Para tal, os autores defendem que no que concerne à “[...] vulnerability of children and adolescents, controlling access to personally identifiable information is a important issue” (Daher et al., 2022, p. 3).

Em seguida, um dos elementos essenciais que deve ser explorado na Cidadania Digital é o “*Cyberbullying*”. Nos dias que correm, envolver a tecnologia na educação contém alguns aspetos positivos, como também negativos. As pessoas recorrem à *Internet* para exprimir as suas opiniões, na maioria das vezes, acabam por se tornar em insultos e em rumores que têm consequências negativas na vida de quem os sofre. Desta forma, é crucial que quer os pais quer os filhos sejam educados sobre a segurança online, como forma de dar a conhecer “[...] safety precautions, such as reporting inappropriate content and blocking strangers in order to ensure digital safety” (Daher et al., 2022, p. 2).

Associada a este elemento está a “Digital Netiquette” na medida em que deve ser ensinado como agir perante situações desagradáveis na *Internet*, ou seja, é importante estimular a importância da seleção das informações, visto que, atualmente, a fidedignidade das informações é extremamente importante para que possamos utilizar as informações corretas e não suposições estabelecidas por terceiros. Na perspectiva de Souza (2018), um dos grandes desafios desta era da *Internet* é estar constantemente à “procura da verdade” (Souza, 2018, p. 62), para existir esta procura é importante que o leitor desenvolva uma “[...] sensibilidade pessoal à qualidade da informação, isto é, se aquilo que esperamos encontrar é convergente com outras informações sobre o mesmo assunto [...]” (Souza, 2018, p. 62).

Segundo Souza (2018) quando estamos perante um ecrã, as pessoas acabam por refletir aquilo que sentem falta na vida real, nesta perspectiva a autora afirma que “[...] alguns se tornam mais falantes, interessantes e charmosos quando se encontram diante de um teclado e uma tela, outros, ficam mais impositivos, bravos, dominantes” Mattos (2009) citado por Souza (2018, p. 65). Neste sentido, a educação digital é responsável pela transformação do ser humano, visto que lhe são oferecidas as condições necessárias para que este não se deixe controlar pela sociedade, assim poder-se-á explorar a capacidade de refletir e formar uma opinião própria sobre as informações que são publicadas diariamente. É crucial que entendamos que a cidadania digital ainda necessita de uma grande evolução, no entanto é importante que enquanto educadores e formadores estejamos atentos a esta dimensão digital, para que possamos explicar aos alunos os perigos constantes da *Internet* e para que possamos promover o desenvolvimento de uma consciência ética e axiológica, enquanto cidadãos digitais.

### ***3.2 A educação para a cidadania no currículo e na escola***

A escola tem um papel fundamental na formação dos alunos enquanto cidadãos, na medida em que este estabelecimento é indispensável no que diz respeito à educação para a cidadania. Neste sentido, “[...] [no] período de escolaridade obrigatória [há necessidade de] promover espaços de [interações] e de intercâmbio, onde se possa recriar a cultura escolar, isto é, esse período escolar deve converter-se num espaço onde se viva a cultura” (Martins, 2009, p. 20). Assim sendo, o documento intitulado a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (DGE. 2017) afirma que “a educação e a

formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (DGE, 2017, p. 1).

Segundo Martins (2009), a escola é responsável por educar, por formar bons cidadãos e bons profissionais e boas pessoas, contudo Martins (2009) acredita que este estabelecimento não é o único responsável por isso. A escola promove os fundamentos necessários à formação das pessoas, “[...] iniciando e colocando as bases do processo de aperfeiçoamento dos alunos” (p. 22), desta forma os alunos podem desenvolver-se de forma adequada.

Não obstante existirem áreas curriculares que estão direcionadas para a aprendizagem de conteúdos relacionados com a educação cívica, moral e para a cidadania, a educação não se restringe somente a estas áreas. É crucial que a educação para a convivência seja feita de forma transversal, ou seja, deve abranger todas as áreas do currículo, visto que se trata de uma aprendizagem complexa. (Martins, 2009, p. 22).

Neste subcapítulo, pretendemos expor brevemente uma contextualização da educação para a cidadania no currículo português do século XXI. Para o efeito, analisamos alguns documentos orientadores, do currículo dos níveis de ensino a que se reporta este Relatório, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tais como: *Orientações para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (DGE, 2017), o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2016) e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Para além destes documentos, analisamos ainda alguma legislação, decretos-lei como *286/89 de 29 de agosto e o 55/2018* e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) no sentido de clarificarmos cabalmente o(s) conceito(s) e as finalidades associadas à educação para a cidadania em Portugal.

Em primeiro lugar, quando consultamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) verificamos que no 2.º artigo nos pontos número quatro e no número cinco são apresentados valores fundamentais para a democracia do nosso país. Desta forma, e quando consultamos este documento deparámo-nos que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (LBSE, 1986, art.º 2, n.º 4, p. 3). Complementarmente a isto, a LBSE considera que a educação “[...] promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias aberto ao diálogo e à livre troca de

opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, 1986, art.º 2, n.º 5, pp 3-4).

Três anos depois, em 1989, foi divulgado o *Decreto-Lei (DL) n.º 286/89 de 29 de agosto*, onde surgiu a área da Formação Pessoal e Social. Seguindo esta linha de pensamentos, quando consultamos o decreto e verificamos que no sétimo artigo, o ponto número um, que já em 1989 se preconiza que

todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. (Diário da República n.º 286/89, Série I de 1989-08-29).

A área da Formação Pessoal e Social é explorada na Educação Pré-Escolar com o intuito de dar início a alguns temas que são abordados em Cidadania e Desenvolvimento no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora pareça ser somente uma iniciativa para que os alunos tenham sucesso aquando da integração da área Cidadania e Desenvolvimento, a área da Formação Pessoal e Social é muito mais que somente um ponto de partida, visto que está presente em todo o trabalho que é realizado no jardim de infância.

Quando consultamos as OCEPE (Silva et al., 2016) verificamos que esta área está relacionada com o convívio das crianças com elas mesmas, com os outros e com o mundo em seu redor, no desenvolvimento das atitudes, de valores. É através deste trabalho que as crianças se prepararam para uma vida bem-sucedida no que diz respeito à cidadania, atuando autónoma, consciente e solidariamente. Logo, a área da Formação Pessoal e Social desenvolve o “[...] reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33).

Embora os autores das *Orientações para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) defendam que a área da Formação Pessoal e Social tem os seus próprios conteúdos, eles também reforçam a ideia de esta área ser transversal, ou seja, está relacionada “intimamente” com as restantes áreas de conteúdo, que promovem o desenvolvimento da criança. Toda esta transversalidade estimula um processo progressivo que inicia na educação pré-escolar, mas que continua ao longo da vida. Todas estas aprendizagens

agrupam-se em quatro componentes, nomeadamente, “construção da identidade e da autoestima”; “independência e autonomia”; “consciência de si como aprendente”; “conveniência democrática e cidadania”. (Silva et al., 2016, p. 34).

No que diz respeito à “construção da identidade e da autoestima” é importante que haja um reconhecimento das características individuais de cada criança, desta forma é crucial haver uma percepção “[...] do que tem em comum e do que a distingue dos outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima.” (Silva et al., 2016, p. 34). Esta construção é essencialmente feita com o apoio do educador que neste sentido deve valorizar a cultura da criança e da sua família. A dimensão “independência e autonomia” diz respeito à colaboração de todos na elaboração das regras, estas são compreendidas pelas crianças de modo a conduzi-las a uma “autorregulação do comportamento” (Silva et al., 2016, p. 34). A participação na vida do grupo permite que as crianças possam “[...] [tomar as suas] iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (Silva et al., 2016, p. 36).

Relativamente à “consciência de si como aprendente”, esta dimensão não diz respeito somente à parte social, mas também ao seu desenvolvimento individual no processo de aprendizagem, ou seja, a forma como as crianças querem aprender, como querem fazer, como propõem atividades e como colaboram na execução das tarefas. A forma como a criança se vai apercebendo daquilo que aprendeu e de como aprendeu leva-a a realizar uma reflexão sobre as suas dificuldades e como as ultrapassou, além disso essa reflexão leva à promoção da persistência e da “[...] autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem [...]” (Silva et al., 2016, p. 37). Esta consciência inicia-se na educação pré-escolar, no entanto não estagna, ou seja, é um ponto de partida para que a criança consiga enfrentar desafios futuros.

Por fim, “convivência democrática e cidadania” é o princípio da educação para a cidadania, na medida em que é crucial que a criança tenha formação para se tornar responsável, autónoma, solidária, na medida em que possa conhecer não só os seus deveres, mas também o seu direito, aquando do diálogo com os outros, possa respeitar e ser respeitado, desenvolvendo o espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (Silva et al., 2016, p. 40). Além disso, esta educação para a cidadania também desenvolve o respeito e a valorização pelo meio ambiente, incluindo o natural e o social, visto que o desenvolvimento destes valores “[...] articula-se e concretiza-se através de aprendizagens

realizadas noutras áreas e domínios, nomeadamente, a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo”. (Silva et al., 2016, p. 40),

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o processo educativo orienta-se por três documentos norteadores: a *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (DGE, 2017), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Todos estes documentos são explorados de seguida, de modo a clarificar o que se perspetiva para o processo educativo neste nível de ensino, em especial no que diz respeito à educação para a cidadania.

Quando consultamos a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*, (DGE, 2017) constatamos que a escola é por excelência um espaço para a promoção da educação para a cidadania, o projeto educativo por ela desenvolvido deve-se consubstanciar em “[...] valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para discussão ativa de decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (DGE, 2017, p. 10). Para tal, é essencial que a escola contextualize o processo de ensino-aprendizagem nas questões/desafios sociais contemporâneos, isto é “[...] a escola [deve] estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática”. (DGE, 2017, p. 5).

Educar para a Cidadania permite desenvolver nos cidadãos algumas competências, sendo estas “[...] analíticas e críticas que lhes permitam intervir nos problemas da sociedade, de modo consciencializado e responsável” (Matos, 2019, p. 16). Muitas vezes, a educação para a cidadania é questionada, no entanto o dilema finaliza quando os docentes interiorizam que educar para a cidadania permite que os alunos aprendam a ser membros de uma sociedade, ou seja, “[...] [educar] para a responsabilidade, no sentido de formar a pessoa para que esta se compreenda como membro integrante de uma comunidade e para que reconheça o papel desta no desenvolvimento da sua identidade” (Fonseca, 2011, p. 127).

A mesma autora, Fonseca (2017), defende que a escola do século XXI deve ser uma escola cidadã, isto é uma escola em que “os professores concebem a cidadania como conatural e intrínseca ao desenvolvimento humano.” (Fonseca, 2017, p. 196) e por isso, façam dela um espaço de vivência da cidadania, onde mais do que cumprir normas e regras acriticamente, os alunos desenvolvem competências críticas e analíticas que lhes permite refletir sobre elas (Fonseca 2017).

Relativamente ao documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (DGE, 2017), quando consultamos este documento temos uma perceção das

aprendizagens que são esperadas na área da Cidadania e Desenvolvimento e a sua organização curricular tendo em conta os níveis e os ciclos, sendo estes apresentados posteriormente. Além destes tópicos cruciais, este documento ainda auxilia os formadores nas estratégias que devem ser utilizadas, por fim há também um quadro que expõe algumas competências que um professor deve ter para que consiga lecionar esta área corretamente. Em primeiro lugar, a ENEC define sumariamente o que é a educação afirmando que esta é crucial para o futuro, principalmente na tomada de decisões e na execução da cidadania democrática.

É primordial que a educação seja adequada a todos, para tal é essencial que estejamos atentos aos problemas e desafios apresentados pela sociedade atual, como é o caso da sustentabilidade, da interculturalidade, da igualdade, da identidade, da participação na vida democrática, da inovação e da criatividade.

Um dos temas, relacionado com esta área disciplinar é o cuidado e o respeito pelo ambiente visto que, atualmente vivemos num mundo onde existem inúmeras ameaças. Neste sentido, o documento apela ao trabalho em equipa para que possamos encontrar soluções e garantir que o planeta não fique demasiado degradado para as gerações futuras, uma vez que é visível não só o efeito das alterações climáticas como também “[...] os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, entre outros “[...] (DGE, 2017, p. 3). Estas possíveis soluções dependem da “[...] formação de cidadãos/ãs com competências e valores [...]” (DGE, 2017, p. 3).

De acordo com a ENEC (DGE, 2017), a área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento deve ser desenvolvida em três abordagens: a abordagem de natureza transdisciplinar que é desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a abordagem de disciplina autónoma desenvolvida no 2.º e no 3.º Ciclos do Ensino Básico e a componente do currículo que é desenvolvida de forma transdisciplinar onde existe um contributo de todas as áreas na formação do ensino secundário.

Esta área disciplinar expõe algumas aprendizagens que são esperadas, como é o caso da “conceção não abstrata de cidadania”; da “identificação de domínios essenciais a toda a escolaridade” e da “identificação de competências essenciais à formação cidadão” (Competências para uma Cultura da Democracia). Desta forma, é importante que se atenda também à atitude cívica individual [compreensão da identidade cidadão, autonomia individual e direitos humanos; estabelecer a compreensão de um relacionamento interpessoal, através do diálogo e da comunicação e por fim, estimular o relacionamento social e intercultural (este estímulo é realizado através de inúmeras

atividades de debate, por exemplo, exploração do desenvolvimento humano sustentável e o abusivo, a globalização e os problemas ambientais e a interdependência e por fim a paz e a gestão de conflitos].

Os vários domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos. O primeiro grupo é obrigatório abordar em todos os níveis e ciclos de escolaridade, visto que são conteúdos transversais e longitudinais. Como domínios tem os Direitos Humanos, a igualdade de género, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental e a saúde. O segundo grupo deve ser explorado em pelos menos dois ciclos do ensino básico e como domínios apresenta a sexualidade, media, instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, segurança rodoviária e risco. Por fim, o terceiro grupo é opcional em qualquer ano de escolaridade explorar o empreendedorismo, o mundo do trabalho, segurança defesa e paz, bem-estar animal e o voluntariado.

Estes conteúdos, a nível da turma podem ser trabalhados de forma semestral, anual ou até outra opção, esta distribuição é da responsabilidade da escola, visto que também há a possibilidade de realizar projetos interdisciplinares. Segundo a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (DGE, 2017), o processo de ensino a aprendizagem e a avaliação desta área devem integrar e refletir as competências com naturezas diversas, por exemplo, cognitiva, pessoal, social e emocional e devem ser demonstradas por cada aluno através de evidências, como projetos, apresentações, entre outros. (DGE, 2017, p. 9). No que diz respeito à globalidade da escola, esta no seu todo deve “[...] assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (DGE, 2017, p. 10). Quando consultamos este documento também nos apercebemos da importância da realização de projetos com parcerias e entidades da comunidade, visto que estes projetos são “[...] assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência em cidadania” (DGE, 2017, p. 11).

Por fim, e segundo a ENEC (DGE, 2017, p. 14) a formação docente também é crucial para que haja um consenso entre o que o docente desenvolve com os seus alunos e aquilo que é importante os alunos saberem, neste sentido um formador/professor que leciona a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento deve:

- Demonstrar saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa;
- Saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas;
- Saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade;
- Ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa;
- Frequentar/ter frequentado ações de formação sobre a Educação para a Cidadania;
- Possuir competências de trabalho, nomeadamente, em metodologia de projeto;
- Possuir competências de utilização de meios tecnológicos;
- Conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes;
- Sentir-se motivado para desempenhar tarefas, sem imposição superior;
- Ser reconhecido pelo conselho de turma como o/a docente adequada/o à coordenação da EC da respetiva turma.

No que diz respeito ao documento o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), e atendendo a que este já foi explorado no capítulo anterior, iremos focar-nos somente no que diz respeito à área da Cidadania e Desenvolvimento. O principal objetivo deste documento é criar condições de “[...] equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Martins et al., 2017, p. 5), para tal formar pessoas que sejam responsáveis, autónomas e consideradas cidadãos ativos.

Tal como já foi referido anteriormente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) enfatiza a dimensão de cidadania está estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competência. Estes princípios apontam para uma promoção de cidadania ativa reforçando a mesma linha de ideias dos documentos anteriores. A escola é responsável por desenvolver junto dos jovens saberes e valores que garantam uma sociedade mais justa e uma ação mais correta para preservar o mundo. O saber, também é da responsabilidade da escola desenvolver alunos cultos que possam compreender e tomar decisões para intervir nas realidades do mundo. A aprendizagem que consiste no desenvolvimento da capacidade de aprender, sendo esta a

base da educação. A inclusão, que agrega todos independentemente da sua condição financeira, social e mobilidade.

Na verdade, pretende-se então que o aluno à saída da escolaridade obrigatória seja um cidadão: livre, autónomo, reconhecedor da importância do meio ambiente, que seja capaz de lidar com mudanças e adaptar-se a elas, que conheça os princípios de uma sociedade democrática e que os respeite, mas que principalmente rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social, por exemplo (Martins et al., 2017, p. 15).

Relativamente aos valores, é importante que os educandos desenvolvam a responsabilidade e integridade; a excelência e a exigência “[...] aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação” (Martins et al., 2017, p. 17); à curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, na medida em que deve “[...] demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos [...]” (Martins et al., 2017, p. 17) e, por último, mas não menos importante, da liberdade, na qual permite ao aluno “manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (Martins et al., 2017, p. 17).

Em suma, apesar de todas as áreas integram a área da Cidadania e Desenvolvimento, o relacionamento interpessoal explora algumas competências que estão relacionadas com esta área como é o caso da partilha, cooperação e da competição. Os jovens devem saber trabalhar em equipa e interagir com as pessoas em seu redor de forma tolerante e empática. Além disso, os jovens também devem desenvolver “[...] confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões [...]” (Martins et al., 2017, p. 26) todas estas capacidades são essenciais e dizem respeito ao trabalho que deve ser desenvolvido na área de Cidadania e Desenvolvimento.

Por fim, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) da área de Cidadania e Desenvolvimento apresentam os conteúdos que devem ser explorados nos diversos ciclos, visto que este documento apresenta uma estrutura semelhante à ENEC (DGE, 2017), ou seja, existem três grupos e cada grupo contempla um conjunto de temas que devem ser explorados. Neste sentido, apercebemo-nos que para que possamos realizar uma abordagem à componente de Cidadania e Desenvolvimento é importante que o docente se aproprie e conheça os vários documentos orientadores para que possa orientar a sua ação.

O Decreto-Lei 55/2018, o 41.º, ponto n.º 2 que postula a promoção de uma cidadania ativa, na medida em que esta é uma “[...] área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”.

## ***Capítulo IV – O Estudo do Meio e a Cidadania, que relação?***

### ***4.1 O Estudo do Meio e a Cidadania como projeto integrado do conhecimento***

O principal objetivo deste capítulo é compreender como é que as áreas do Estudo do Meio e da Cidadania podem ser promovidas através de uma aprendizagem curricular integrada.

Quando falamos em Educação Pré-Escolar apercebemo-nos que existe uma relação muito estreita entre as áreas do Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social, esta relação permanece quando os alunos transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico onde se deparam com a área do Estudo do Meio e a área da Cidadania e Desenvolvimento.

Aquando da análise pormenorizada das componentes da área do Conhecimento do Mundo, estão visíveis alguns aspetos que estão igualmente associados à área da Formação Pessoal e Social, como é o caso da consciência metodológica que a área do Conhecimento do Mundo tende a desenvolver com as crianças, na proposta de desafios. Desta forma, é esperado que se possa desenvolver com as crianças o seu espírito crítico para que cheguem a diversas conclusões. Embora este seja um aspeto apresentado na área do Estudo do Meio, a área da Formação Pessoal e Social segue a mesma metodologia, para que as crianças se conheçam e conheçam as outras pessoas, desta forma conseguem desenvolver uma atitude crítica perante as questões e problemas apresentados.

Além disso, estas duas áreas também têm uma relação intrínseca, no que diz respeito à construção de identidade de cada criança, não só como indivíduo, mas também como membro de uma comunidade. Na área do Conhecimento do Mundo, a criança deve conhecer a sua comunidade, reconhecendo costumes, hábitos, tradições e o património em seu redor. Este conhecimento também diz respeito às restantes culturas, visto que é crucial que a criança não só entenda aquilo que a envolve, como também a realidade dos outros, aceitando as diferenças e agindo como um cidadão ativo. Logo, todas estas

temáticas vão ao encontro da perspectiva de corresponsabilidade que existe para com o património natural e cultural que é argumentada e defendida na área da Formação Pessoal e Social, visto que este património “[...] é de todos [...]”. (Silva et al., 2016, p. 40).

Quando analisamos com atenção apercebemo-nos que existem inúmeros temas que podem ser trabalhos não só na área do Conhecimento do Mundo, mas também na área da Formação Pessoal e Social. Nestas duas áreas podemos explorar temas relacionados com a saúde e com a segurança seja ela rodoviária ou com os cuidados a ter com o nosso corpo, como é o caso da higiene corporal e a alimentação saudável. Estas últimas temáticas têm como principal função sensibilizar as crianças a cuidarem do seu corpo e da sua saúde. Assim, a relação entre estas duas áreas permite que as crianças consigam desenvolver competências que estão relacionadas com a autonomia e com a independência.

Por fim, ambas as áreas estão de acordo com a compreensão das tecnologias, e no papel importante na compreensão não só das suas potencialidades, como também dos seus riscos. Estas áreas contêm variadas vantagens, das quais um docente deve aproveitar, visto que numa só área conseguimos abordar vários conteúdos de forma integrada. Assim sendo, e segundo (Pontuschka et al., 2017) o Estudo do Meio aparece “[...] como um trabalho integrador das Práticas de Ensino e também como um dos projetos possíveis para se pensar o ensino de História, Geografia e de outras áreas disciplinares, superando o isolamento e a atomização de cada campo científico, sem no entanto perder a especificidade de cada um deles” (Pontuschka et al., 2017, p. 46). Neste sentido, os autores defendem que a relação destas áreas assenta numa integração, o que permite uma maior dinâmica, acabando por trabalhar enquanto um só e não de forma disciplinar.

Na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta relação entre as áreas do Estudo do Meio e da Cidadania mantém-se, na medida em que, após uma análise pormenorizada das Aprendizagens Essenciais da área de Estudo do Meio (DGE, 2018) constatamos que a maioria dos princípios orientadores desta área estão direcionados para a Educação para Cidadania.

Neste sentido, decidimos organizar alguns temas/conteúdos que demonstram uma correspondência entre a área do Estudo do Meio e a área da Cidadania. Como forma de organizar esta informação, foi elaborado um quadro que será colocado em anexo (**anexo VII, quadro nº1**).

Após a análise deste quadro conseguimos constatar que realmente existe uma proximidade destas duas áreas, na medida em que ambas estimulam os jovens a serem

cidadãos críticos, autônomos e capazes de serem inseridos numa sociedade, com o intuito de serem membros ativos. Neste sentido, deparamo-nos com o principal objetivo da Educação para a Cidadania abordado, no capítulo anterior, sendo este o investimento na formação dos jovens para serem cidadãos ativos.

Esta relação entre estas duas áreas é reconhecida desde algum tempo. No ponto de vista de Roldão (1995) a área disciplinar de Estudo do Meio assumiu um papel crucial no desempenho das competências relacionadas com a área da Cidadania, “[...] na medida em que quer os conteúdos temáticos, quer as opções metodológicas, são conducentes ao desenvolvimento da consciência e das práticas da vivência democrática”. (p. 33)

No entender desta autora (Roldão, 1995), estas duas áreas incidem na dimensão da vida do Homem, não só enquanto ser vivo, mas também como membro de uma sociedade. O Estudo do Meio pode então contribuir de forma direta para o desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania, estas competências estão divididas em três áreas principais:

- Conhecimento/compreensão da realidade social, onde o cidadão pode posicionar-se e dar a sua opinião face aos contextos sociais.

- Promoção de atitudes de respeito pela diversidade, não só pelos outros, mas também pelas normas da sociedade garantindo o respeito pelos direitos de todos os cidadãos.

- Prática de metodologias de aprendizagem, que por sua vez incentivam a cooperação, o espírito de entreajuda, o respeito, a responsabilidade, entre outros.

Na mesma linha de raciocínio de Roldão (1995), Mateus (2001) defende que a compreensão do meio local é um meio para fortalecer a identidade e o social, visto que esta é uma forma de “[...] [reforçar] sentimentos de identificação, de partilha e pertença o que permite aos alunos reconhecerem-se como elementos de variados argumentos sociais”. (p. 71). Esta autora, acredita que recorrer à aprendizagem ativa da realidade é essencial, pois permite que os alunos se desenvolvam a nível cognitivo e afetivo na construção de conhecimentos, o que “[...] contribui para o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania” (Matos, 2019, p. 51).

Neste sentido e considerando a área disciplinar de Estudo do Meio uma área de natureza transdisciplinar e interdisciplinar, esta área permite-nos explorar vários temas e conteúdos recorrendo às restantes áreas do conhecimento, como por exemplo o

Português, Matemática e Cidadania. Desta forma, conseguimos tornar as aprendizagens mais significativas, na medida em que no decorrer da exploração de um tema/conteúdo estamos a mobilizar os conhecimentos das várias áreas do currículo.

Quando promovemos um trabalho integrado envolvendo estas duas áreas do currículo estamos a criar condições para que haja um desenvolvimento holístico da criança/aluno. Este desenvolvimento permite que haja um “[...] diálogo relacional que o aluno estabelece com o outro/sociedade, e conseqüentemente, com os valores que enformam esta relação” (Fonseca, 2015, p. 221). Seguindo esta linha de raciocínio, desenvolver um projeto curricular integrado permite a resolução de problemas que estão relacionados com a cidadania ativa, na qual o aluno deixa de ser um membro passivo sem qualquer opinião e passa a ser um membro ativo na construção do seu conhecimento.

Além disso, a realização de projetos curriculares que envolvam as duas áreas permitirá a que haja um trabalho completo e com uma visão para o futuro. Desta forma, poderemos investir num processo de ensino-aprendizagem significativo e direcionado para situações problemáticas que fazem parte da realidade em que os alunos estão inseridos. Logo, e segundo Matos (2019) esta estratégia “[...] fomenta o desenvolvimento de competências de cidadania ativa e, por sua vez, pressupõe um processo educacional em que o aluno seja entendido como alguém que tem de desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento”. (Matos, 2019, p. 43).

Em suma, e para que haja uma integração curricular, é importante que os educadores e professores, estejam conscientes que é necessário haver uma colaboração entre colegas de profissão e também uma participação dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, visto que esta participação torna a aprendizagem mais significativa, garantindo que os alunos se desenvolvam a vários níveis, adquirindo competências para resolver novos desafios e as exigências da sociedade atual (Fonseca, 2011). A partir do momento que os alunos participem na planificação e nas atividades a serem desenvolvidas estarão mais concentrados e conseguirão entender melhor aquilo que lhes é ensinado.

## ***Capítulo V – Percurso e opções metodológicas***

Tendo em consideração as questões educativas refletidas e analisadas nos capítulos supra podemos com legitimidade afirmar que a educação no século XXI requer uma mudança, não só na forma como integram conteúdos da sociedade, como também na atitude dos profissionais perante os desafios contemporâneos. Assim, é importante que a

sala se transforme num espaço onde haja um contributo para a formação dos jovens como forma de os preparar para uma cidadania ativa, na qual tenham a liberdade de participar em questões da sociedade, mobilizando competências reflexivas e de resolução de problemas perante inúmeros desafios que a sociedade contemporânea apresenta.

Uma das principais preocupações deste Relatório, diz respeito à incerteza do desenvolvimento da área do Estudo do Meio e da Cidadania serem trabalhadas de forma integrada, garantindo uma aprendizagem significativa, desta forma, a questão do Relatório passa por compreender, se, os educadores/professores planificam e implementam uma ação educativa de forma integrada, articulando a área do Estudo do Meio e da Cidadania, tornando a sala num espaço inclusivo e ativo.

Neste capítulo apresentam-se os objetivos delineados para o Relatório. São ainda apresentadas as metodologias utilizadas, fazendo referência aos métodos de recolha e tratamento de dados, como também as questões éticas asseguradas no decorrer desta investigação.

### ***5.1 Objetivos do Relatório***

Atendendo à natureza e temática do nosso Relatório, elencamos os seguintes objetivos:

- Observar o grupo/turma dos contextos de Estágio I e II, tendo em vista a planificação de uma prática educativa contextualizada e significativa;
- Promover uma prática educativa integradora que, partindo do estudo do meio local para o global, contribua para o desenvolvimento da criança/aluno enquanto cidadão crítico, ativo e responsável;
- Compreender quais as conceções e representações do educador/professor acerca da integração curricular e sua implementação;
- Conhecer como os educadores/professores concebem e trabalham as áreas do Estudo do Meio e da Cidadania;

- Entender quais as potencialidades do desenvolvimento de uma prática educativa e curricular integrada das áreas do Estudo do Meio/Cidadania na promoção da educação cidadã;
- Identificar quais os conteúdos de Estudo do Meio/Cidadania que os educadores/professores consideram passíveis de uma abordagem curricular integrada;
- Conhecer quais as estratégias que os educadores/professores utilizam na abordagem integrada das áreas foco deste Relatório;
- Avaliar e refletir acerca das práticas educativas desenvolvidas nos contextos de Estágio Pedagógicos I e II.

## **5.2 Metodologia**

Atendendo à temática e aos objetivos deste Relatório, desenvolvemos um estudo qualitativo/interpretativo, utilizando técnicas de recolha de dados essencialmente qualitativas com recurso a inquéritos por questionário.

Uma investigação qualitativa tem algumas particularidades, tais como:

- A recolha de dados é feita através da narrativa;
- Normalmente é utilizada para perceber motivos, opiniões e motivações, pensamentos;
- A sua abordagem é subjetiva;
- A amostra desta investigação é pequena, com o intuito de compreender os resultados de forma precisa;
- As conclusões que são retiradas são provisórias, podendo alterar-se consoante o desenvolvimento da situação.
- Qualquer generalização feita é da responsabilidade do leitor

A investigação a ser desenvolvida caracterizou-se por ser descritiva/ interpretativa, uma vez que “[...] assenta em estratégias de pesquisa para observar e descrever, comportamentos, incluindo a identificação de fatores que possam estar relacionados com um fenómeno em particular.” (Freixo, 2011, p. 106).

Para que a realização deste estudo fosse possível, decidimos recorrer a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, observação direta; a realização de inquéritos por questionário a educadores de infância e a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proceder a entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e à professor do 1.º CEB cooperante, por fim recolher dados através da análise de documentos orientadores dos estabelecimentos onde realizamos as nossas práticas pedagógicas.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, tendo em conta as inúmeras alternativas de instrumentos, relativamente à investigação qualitativa decidimos recorrer à observação naturalista, recorreremos a entrevistas semiestruturadas, neste caso a uma educadora de infância e a uma professora do 1.º CEB. Além destes instrumentos, também recorreremos a um inquérito por questionário, o qual foi divulgado online de modo a que todos educadores/professores do Arquipélago dos Açores pudessem responder.

Em primeiro lugar, a observação direta, e a observação naturalista são cruciais quando realizamos uma investigação. A observação naturalista é “[...] realizada de modo flexível de forma a tirar partido, não só dos comportamentos sob observação, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer.” (Freixo, 2011, p. 108), ou seja, consiste no registo de comportamentos e fenómenos que são considerados importantes para o observador.

É importante mencionar que o registo pode ser feito de várias formas, por exemplo, através do uso de códigos ou anotações por ocorrência de comportamento. Este método não é considerado previsível, uma vez que é extremamente influenciado por expectativas, motivações, receios ou até cansaço do próprio observador. Além disso, promove ao investigador uma aquisição de dados descritivos/factuais de um certo momento. Contudo, há acontecimentos que são captados de forma inesperada e que se tornam pertinentes para o estudo. Por fim, a observação naturalista permite “[...] explicar o porquê e o para quê, através do como.” (Estrela, 1994, p. 47).

No que diz respeito aos questionários, estes foram disponibilizados a educadores e a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa plataforma online para que a amostra fosse mais abrangente. Segundo Hill e Hill (2002) os questionários devem ser aplicados “[...] a uma mostra pequena mas representativa do Universo, (uma amostra com pelo menos 50 pessoas) [...]” (p. 76). A elaboração de um questionário requer muito esforço da parte do investigador, isto porque “[...] não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses da investigação.” (Hill & Hill, 2002, p. 83). A aplicação de questionários tem como principal objetivo verificar

aquilo que já existe. A elaboração dos inquéritos por questionário deve ser feita através da revisão de literatura, a qual permite ao investigador agrupar a informação em dois grandes grupos, nomeadamente, um onde os autores que defendem as mesmas ideias e outro onde há visões opostas. Os inquéritos por questionário para a elaboração deste estudo foram vitais para perceber qual o ponto de vista da amostra selecionada em relação ao trabalho integrado que é feito no Estudo do Meio e na Cidadania.

As entrevistas são essenciais porque “[...] servem para obter informação que não foi possível obter pela observação [...]” (Coutinho, 2019, p. 332). Além disso, neste Relatório as entrevistas foram semiestruturadas, desta forma permitiu-nos realizar uma comparação nas respostas das entrevistadas, uma vez que a pergunta já se encontra com um fio condutor, o que evita que o foco do entrevistado seja afastado do objetivo principal.

Por fim, tivemos em consideração os documentos orientadores que cada instituição se organizava, uma vez que estes são imprescindíveis para o desenvolvimento do estudo em questão. Além disso, são eles que nos permitem ter acesso a algumas informações e nos auxiliam a estabelecer alguns objetivos.

Todos estes instrumentos foram necessários para garantir que os dados fossem viáveis. Desta forma, o investigador consegue aprofundar o estudo inicial. Além disso, os inquéritos por questionário permitiram aprofundar a investigação sobre as técnicas e as formas como os docentes entendem a integração nas áreas do Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e Formação Pessoal e Social /Cidadania.

Como qualquer investigação, estes estudos têm alguns cuidados éticos que devem ser tidos em conta para que os participantes se sintam confortáveis em colaborar na nossa investigação. Desta forma, no decorrer de um estudo, enquanto investigadores, devemos ter em atenção em garantir: primeiramente, a clarificação de alguns objetivos para que os participantes fiquem a par daquilo que reflete o estudo; a privacidade do sujeito, bem como o seu anonimato e confidencialidade; garantir que a sua participação não lhe será prejudicial, sendo unicamente para fins académicos; respeitar em caso de algum sujeito não se sentir confortável em fazer parte do estudo, sendo necessário esclarecer que a participação não é obrigatória e elaborar os devidos consentimentos informados. Em suma, é necessário mencionar que os dados recebidos foram interpretados de forma objetiva, mesmo que estes não fossem aquilo que pretendíamos recolher.

Considerando que se optou por realizar uma investigação qualitativa e uma vez que recorreremos às técnicas de recolha de dados anteriormente referidas, optamos por efetuar

o método da análise de conteúdo para realizar o tratamento de dados. Segundo Pereira (2022), o autor Esteves (2006) afirma que a expressão “análise de conteúdo” diz respeito à caracterização de um conjunto de técnicas “[...] exequíveis para o tratamento de informação recolhida” (Pereira, 2022, pp. 34-35). Por uma questão de organização, elaboramos um sistema de categorias (**anexo VII, quadro 2**) sendo este constituído por três concepções, duas dimensões e três representações.

## Quadro 2

### *Sistema de Categorias*

Sistema de categorias		
Categorias		Indicadores
1 - Concepções	1.1 Integração	1.1.1 Interdisciplinaridade 1.1.2 Integração de experiências educacionais
	1.2 Cidadania	1.2.1 Ativo 1.2.2 Passivo
	1.3 Estudo do Meio	1.3.1 Dimensão estática 1.3.2 Dimensão dinâmica
2-Gestão curricular	2.1 Abordagem curricular	2.1.1 Integrada 2.1.2 Disciplinar
	2.2 Metodologia	2.2.1 Estratégias informativa – instrutivas 2.2.2 Estratégias exploração reconstrutiva
3- Representações sobre a integração curricular, Estudo do Meio e a Cidadania	3.1 Vantagens da Integração curricular, o Estudo do Meio e Cidadania	3.1.1 Não balcanização do conhecimento; 3.1.2 Coerência curricular; 3.1.3 Sucesso na aprendizagem; 3.1.4 Desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo; 3.1.5 Desenvolvimento holístico da criança 3.1.6 Capacitação para a resolução de problemas ; 3.1.7 Empoderamento dos alunos; 3.1.8 Economia de tempo e recursos.
	3.2 Desvantagens da Integração curricular, o Estudo do Meio e Cidadania	3.2.1 Falta de formação académica; 3.2.2 Dificuldade na planificação integrada;

		3.2.3 Dificuldade em promover as estratégias de ensino integrado; 3.2.4 Dificuldade na sistematização dos conceitos; 3.2.5 Falta de tempo; 3.2.6 Superficialidade na abordagem dos conteúdos.
--	--	--

Aquando da apresentação deste quadro (**anexo VII, quadro 2**), sendo este o apoio do estudo que foi realizado é importante explicitar todas as categorias e os respectivos indicadores, como forma de se tornar perceptível e compreensível o sentido e significado atribuído a cada parte deste sistema de categorias. As categorias e os indicadores foram estruturados à posteriori, ou seja após os questionários e as entrevistas terem sido realizados.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à dimensão concepções estas subdividem-se em três, nomeadamente, *a concepção de integração curricular, a concepção de Cidadania e a concepção de Estudo do Meio*. Com a *concepção de integração curricular* pretende conhecer se os participantes entendem o conceito de integração de experiências educacionais, tal como é defendido por Beane (2002), ou seja a exploração dos vários conteúdos tendo em consideração o conhecimento e as experiências dos jovens, sem considerar as fronteiras nas várias áreas de estudo. todas as áreas serviriam para explorar questões que têm por base os problemas do mundo real, sendo estes pessoais e/ou sociais. Apesar de existir vários documentos sobre este tema, ainda há confusão entre os conceitos de integração com interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade consiste na interseção dos vários conteúdos de duas ou mais áreas disciplinares sem que haja fronteiras entre as mesmas, não envolvendo as experiências dos alunos.

A segunda concepção diz respeito, à *concepção de Cidadania*, para tal, consideramos como indicadores ser cidadão ativo ou passivo. Um cidadão ativo diz respeito àquele que conhece os seus direitos, deveres e valores e participa do contexto social. Existe uma integração ideológica do “eu” individual e do “eu” comunitário, visto que há uma participação no contexto social de modo a garantir um consenso na sociedade. No que diz respeito ao cidadão passivo, este atua conforme as regras que lhe foram transmitidas de geração em geração, desta forma, Adela Cortina (1999) afirma que o cidadão do século XXI é “[...] dependente [...] apático e medíocre, alheio a todo o pensamento de livre iniciativa, responsabilidade ou empresa criadora” Cortina (1999) citado por Fonseca (2017, p. 193). Por fim, a terceira concepção, a *concepção do Estudo*

*do Meio* está subdividida em dimensão estática e em dimensão dinâmica. O meio faz parte da identidade do ser humano, sendo algo que pertence ao legado cultural de todos os cidadãos. Relativamente, à dimensão estática, esta diz respeito à perspectiva que o cidadão tem do meio, sendo este meio algo passado, ou seja, idealizado, algo que é indispensável à nossa sobrevivência, no entanto a valorização do meio só ocorre com aquilo que é transmitido de geração em geração. O mesmo não acontece com uma dimensão dinâmica, visto que é crucial conhecermos o passado, para que possamos entender o presente e intervir no futuro de modo a garantir uma maior evolução.

No que diz respeito às gestões curriculares consideramos importante saber a opinião dos participantes sobre a abordagem curricular e sobre a metodologia. Primeiramente, em relação à abordagem curricular, o nosso objetivo é perceber se os participantes são a favor de uma abordagem integradora, onde um conteúdo é explorado consoante as experiências e os conhecimentos dos alunos, de modo a que a aprendizagem se torne mais significativa, ou se é explorado através de uma abordagem disciplinar, onde as áreas são vistas individualmente, sem quaisquer interações entre elas, ou seja, existe uma fragmentação na lecionação dos conteúdos.

No que concerne à metodologia consideramos crucial perceber se os profissionais de educação recorriam a estratégias informativas-instrutivas ou a estratégias de exploração reconstrutivas. As estratégias informativas-instrutivas estão centradas no educador/docente, na medida em que existe uma transmissão de conhecimentos. Para tal, são estabelecidos objetivos e metas para que os alunos se sintam motivados a cumpri-los.

Porém, a favor das estratégias de exploração reconstrutiva está Isabel Menezes (1993), que como Campos (1992), acreditam que estas experiências são essenciais visto que a relação com o mundo não se baseia somente no conhecimento sobre ele, mas também em relações de afeto. As ações que nos possibilitam um contacto direto com o mundo são indispensáveis na “[...] construção e reconstrução constantes da relação que o sujeito estabelece com o mundo.” (Menezes, 1993, p. 322). É de salientar que estas estratégias são flexíveis, ou seja, podem ser alteradas consoante as necessidades dos jovens, além disso, este tipo de estratégias permite que as crianças/alunos realizem uma reflexão crítica e de autoaprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia e pensamento crítico.

## ***Capítulo VI – Perspetivas dos docentes em relação à integração***

Atendendo ao tema deste Relatório, consideramos crucial compreender as perspetivas dos docentes que lecionam na Região Autónoma dos Açores. Para tal, foi criado um inquérito por questionário para que os educadores e professores pudessem expor a sua opinião sobre a conceção de integração curricular e apresentar algumas estratégias utilizadas para abordar as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e Formação Pessoal e Social/Cidadania. Além dos inquéritos por questionário também foram realizadas duas entrevistas, uma à educadora e outra à professora do 1.º ciclo com quem realizamos as nossas práticas pedagógicas.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário, este subdividiu-se em duas partes. A primeira parte apresenta questões sobre os dados mais pessoais de cada educador/professor e a segunda parte à opinião dos docentes no que toca à integração curricular e à partilha de experiências e de estratégias utilizadas no decorrer da sua prática. Este inquérito estará nos anexos, bem como a análise de conteúdo das respostas abertas.

A nossa amostra restringiu-se às ilhas do Arquipélago dos Açores e conseguimos obter no total sessenta e cinco respostas. Destas sessenta e cinco respostas, sessenta foram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Além disso, existe um grande número de inquiridos com quarenta e cinco anos, sendo esta a moda da idade dos profissionais de educação que responderam ao inquérito por questionário. Após analisarmos as respostas, apercebemo-nos que a maioria dos docentes (43) lecionam somente com Licenciatura.

Da amostra que obtivemos, vinte e quatro dos inquiridos são educadores. Desta forma iremos proceder à análise das respostas dadas pelos 42 professores do primeiro ciclo. Os professores que responderam, 9 responderam que lecionam o 2.º ano de escolaridade, 8 responderam que lecionam o 1.º ano, 6 lecionam o 3.º ano e 7 lecionam o 4.º ano. Das respostas obtidas, houve quatro inquiridos que responderam com projetos, como por exemplo, Educação Inclusiva, projeto A a Z e grupos 111. Um/a professor/a respondeu lecionar somente a área da Matemática, mas em diversos anos, como é o caso do 1.º, 2.º e 4.º de escolaridade. Cinco professores responderam que lecionam todos os anos e dois professores auxiliam os alunos, sendo professores de apoio e dois são de Educação Especial.

No que toca aos anos de serviço, após uma análise das respostas obtidas deparamo-nos que há uma enorme variedade. Os anos de serviço dos docentes variam entre um ano de serviço e trinta e um anos de serviço. Neste caso, a moda dos anos de

serviço varia entre lecionar há pelo menos 23 anos (5 pessoas) e 29 anos (5 pessoas). Apesar de os inquiridos terem sido disponibilizados em várias redes sociais e em vários grupos, a maioria dos inquiridos leciona em São Miguel.

No que toca prática, no questionário foram selecionadas algumas conceções de integração curricular, sendo estas baseadas em autores, como é o caso de Beane (2002) e Alonso (2002), por exemplo. A maioria das pessoas concebem que integração curricular consiste na necessidade de manter uma articulação entre as várias áreas do currículo, como forma de proporcionar uma educação de qualidade para todas/os crianças/alunos. Desta forma, conseguimos constatar que as pessoas consideram que a integração curricular é crucial no currículo, pois permite uma educação de qualidade para todos independentemente das suas necessidades. É de salientar que dos inquiridos somente duas pessoas responderam que não promovem a integração curricular, no entanto não justificaram a sua decisão.

Dado que, um dos principais objetivos deste estudo é entender a perspetiva dos educadores e professores em relação às potencialidades em adotar uma prática educativa integrada, destacamos algumas hipóteses, como por exemplo, responsabiliza a criança/o aluno; fomenta a motivação da criança/do aluno para aprender; fomenta o espírito crítico e a criança/ aluno torna-se um membro ativo na sua aprendizagem. A opção mais escolhida foi “[...]torna-se um membro ativo na sua aprendizagem”. A segunda mais escolhida foi a da motivação. A responsabilidade e o espírito crítico também surgiram como opiniões e, apesar de todas serem potencialidades, conseguimos constatar que a preocupação aos olhos dos docentes, que responderam, é a motivação para que o aluno aprenda e saiba o seu papel na aprendizagem, permitindo que a criança/aluno faça parte do processo ensino-aprendizagem.

Das sessenta e cinco respostas, trinta e dois dos inquiridos consideram que todas as áreas permitem uma prática integrada, no entanto, a área do Estudo do Meio, foi selecionada por trinta inquiridos e a área da Cidadania foi escolhida por vinte e nove inquiridos. Estas duas áreas (Cidadania e o Estudo do Meio) foram as que os inquiridos consideraram essenciais para realizar uma prática integrada. Na sequência desta pergunta, os docentes responderam que a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/ a Cidadania são as áreas a que mais recorrem para promover uma integração curricular, além destas duas áreas há quem considere que o Português é uma das áreas mais fáceis de articular com as restantes áreas disciplinares, visto que é área base e que está presente em todas as áreas.

Recorrendo ao sistema de categorias, anteriormente apresentado, algumas das vantagens mencionadas foi a “não balcanização do conhecimento” e a “coerência curricular”, ou seja, existe uma aprendizagem com uma maior qualidade. Além disso, promove o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e um desenvolvimento holístico da criança o que permite a resolução de problemas considerados mais complexos, há economia de tempo e de recursos e também um maior empoderamento por parte dos jovens.

Por fim, no que diz respeito às estratégias utilizadas para explorar temáticas de forma integrada da área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Formação Pessoal e Social/Cidadania, os inquiridos responderam com maior frequência que realizam trabalhos de grupo, partilha de experiências e que permitem o envolvimento das famílias. As visitas de estudo também foi uma das respostas que mais obtivemos.

Alguns docentes responderam que realizavam o trabalho por projeto para abordar diversas temáticas, como por exemplo a reciclagem, a proteção do ambiente, a vida nos oceanos, as profissões, a alimentação saudável, interculturalidade, as estações do ano, a prevenção rodoviária e o ciclo da água.

Embora tenhamos feito inquéritos por questionário, consideramos crucial realizar entrevistas a duas profissionais de educação, nomeadamente, uma Educadora de Infância e uma Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estas entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, as perguntas já estavam estruturadas, o que não nos impediu de realizar mais perguntas. Esta estrutura serviu para que pudéssemos garantir que fosse possível alguma comparação entre as entrevistas realizadas. Em anexo estão as entrevistas (**anexos II e III**) e os consentimentos informados (**anexo I**). O principal objetivo destas entrevistas foi compreender a conceção destas profissionais no que toca ao conceito de integração curricular, conceção do Estudo do Meio e a conceção de Cidadania, para além disso, entender quais as suas representações relativamente à sua prática de integração curricular, particularmente nas áreas da Formação Pessoal e Social/Cidadania e a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a quais estratégias recorrem.

As profissionais de educação que participaram no estudo eram do género feminino. Em ambos os casos tinham como habilitações académicas a Licenciatura. Enquanto a educadora tinha trinta e sete anos de serviço, a professora do 1.º Ciclo tinha entre vinte e três e vinte e quatro anos.

No caso da professora de 1.º Ciclo optamos por falar de um caso de diferenciação curricular, visto que um dos alunos tinha um apoio diferenciado, face aos restantes colegas. Vale ressaltar que esta informação foi obtida no decorrer do Estágio Pedagógico II, por isso consideramos pertinente colocar esta questão. No caso da educadora, apesar de o grupo ter algumas crianças com terapia da fala, as atividades não eram diferenciadas em contexto de sala de atividades, desta forma não consideramos essencial questionar sobre a diferenciação.

É de salientar que, como forma de garantir o anonimato das participantes atribuímos nomes fictícios, nomeadamente, Manuela à educadora e Carla à professora do 1.º Ciclo. Após uma análise da entrevista feita à educadora Manuela, apercebemo-nos de que a docente recorre à interdisciplinaridade, desta forma a educadora afirma que

[...] no conjunto e na interligação que há entre todas as áreas e todos os domínios do ensino pré-escolar, [...] essa interligação que há entre todo o currículo, que no pré-escolar é indissociável, felizmente e, pronto, nos outros níveis é que se começa a compartimentar [...].

Com esta resposta conseguimos entender que a educadora não definiu claramente o conceito de integração curricular, reduzindo esta ao diálogo interdisciplinar. Relativamente, às áreas que potenciam uma prática integrada, no ponto de vista da educadora, estas áreas são o Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social. O facto de haver alguns temas que são comuns a estas duas áreas torna-se mais fácil explorá-las simultaneamente.

Na perspetiva desta educadora, uma abordagem integradora é muito rica para o desenvolvimento de uma criança, visto que “[...] quando nós aprendemos e sabemos, somos pessoas e crescemos mais”. A educadora Manuela também mencionou que uma das principais vantagens da integração curricular é o desenvolvimento holístico da criança, desta forma a docente afirma que “Nós não podemos ser bons só numa área [...]”, logo é importante que haja este desenvolvimento da criança, para que consiga ser um ser completo, pois na visão da educadora “[...] um ser social tem de ser um ser completo”.

Após analisarmos a entrevista desta docente, compreendemos que ela concebe cidadania como passiva (pois privilegia a transmissão de conteúdos) “[...] a Formação

Social e Pessoal ao fim e ao cabo é o saber estar no mundo, [...] são as regras, são as convivências [...]” logo, não prioriza uma cidadania globalizadora onde é possível envolver as experiências das crianças. Com esta entrevista não conseguimos entender se a educadora defende uma dimensão perceptual, que prioriza o modo como interpretamos o mundo ao nosso redor ou uma dimensão epistemológica centrada no conhecimento e na forma como o desenvolvemos os temas com as crianças.

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo não é perceptível se defende uma dimensão estática (vê o meio como um relato do passado, uma realidade idealizada) ou dinâmica (o meio está em constante evolução e é necessário que entendamos o presente para que possamos intervir no futuro) do meio que nos rodeia, visto que a educadora teve alguma dificuldade em responder. A única referência à área do Conhecimento do Mundo é o facto de esta ser uma área mais abrangente, ou seja “o Conhecimento do Mundo [...] vai mais longe daquele núcleo que é a família que depois eles passam para a escola e depois de passar para a escola, para o mundo”.

A educadora, na mesma linha do que defende Beane (2002) e Alonso (2002) consideram que realizar estratégias de exploração reconstrutiva é essencial, para o desenvolvimento da criança/aluno, pois torna-o um membro ativo na construção do seu conhecimento, esta educadora também o idealiza. Estas estratégias proporcionam um desenvolvimento integral das crianças, pois são metodologias contextualizadas. Chamemos de metodologia contextualizada, pois os temas trabalhados surgem dos interesses e curiosidades das crianças (estando, muitas vezes relacionados com o contexto onde as crianças estão inseridas), além disso, o grupo é convidado a participar na construção do seu conhecimento “[...] [os] meninos [...] querem saber mais e às vezes, os pais não têm tanta disponibilidade ou são temas tabu.”. A educadora proporciona esta possibilidade de modo a ajudá-los a “desconstruir” esses temas, além disso, com estes conteúdos é possível relacionar as várias áreas do conhecimento “Está sempre relacionado. E usamos esses temas que são do seu agrado para os motivar”.

Na entrevista à professora Carla, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, percebemos que a docente explora a interdisciplinaridade, confundindo-a com integração curricular, “[...] é termos determinado tema ou queremos trabalhar um determinado tema ou um determinado conteúdo e utilizar as várias áreas que nós temos disponíveis e trabalhar este conteúdo nas diversas áreas ao mesmo tempo.”.

No ponto de vista desta docente as áreas que potenciam uma prática educativa integrada são o Português, a Cidadania e o Estudo do Meio “[...] até nós já vemos

nesses livros, nesses manuais mais recentes já há trabalhos em que [...] o Estudo do Meio está relacionado com o Português e com a Cidadania [...]”. Apesar de identificar estas três áreas, Português, Estudo do Meio e a Cidadania a docente não deu uma resposta que fosse ao encontro da importância das mesmas, afirmando somente o conceito de cidadania na vida dos alunos. No ponto de vista desta docente, a Cidadania é o conjunto de aprendizagens que visa os dilemas e aspetos do dia-a-dia, “[...] Cidadania é o que nós fazemos todos os dias”. O facto de na sua turma recorrer às partilhas de experiências por parte dos alunos, desenvolvendo a inclusão de experiências integrativas (à luz do que define Beane) considera que trabalhar a integração apresenta algumas desvantagens, (alocado à balcanização). Segundo a docente, as desvantagens estão relacionadas com a falta de tempo, a dificuldade na planificação integrada e a superficialidade na abordagem dos conteúdos, tal como nos explicita:

[...] a única desvantagem que eu vejo às vezes é o tempo [...] há áreas curriculares em que nós temos uma carga horária maior e há outras em que temos uma carga horária menor e, muitas vezes, é difícil [...] fazer essa conciliação entre os tempos que nós temos para dar um determinado conteúdo.

No que concerne às vantagens, a docente mencionou a coerência dos conteúdos “[...] uma determinada temática que pode ser ou que está relacionada com o Português, está relacionada com o Estudo do Meio e a Cidadania também está sempre incluída neste tipo de trabalho e isso é uma mais-valia para o trabalho que “a gente” possa desenvolver”.

Após a análise desta entrevista conseguimos entender que a docente adota estratégias informativas-instrutivas. Segundo a entrevista realizada, a professora Carla, acredita numa cidadania passiva, isto é uma cidadania que tem por base regras, onde a aprendizagem é centrada no educador/docente.

A docente, no que toca à área da Cidadania e ao Estudo do Meio tem uma perspetiva interdisciplinar, visto que como ambas as áreas apresentam conteúdos em comum (como anteriormente apresentado) há uma economia de tempo e de recursos “[...] como está relacionado com o nosso [Plano Anual de Atividades] PAA [...]

conseguimos fazer essa interdisciplinaridade com o Estudo do Meio [e] com a Cidadania [...]”.

Com esta afirmação constatamos que nesta lecionação só existe interdisciplinaridade, porque há temas que são comuns à área do Estudo do Meio e à área da Cidadania, além disso, muitos desses temas também estão inseridos no Plano Anual de Atividades, o que permite uma maior economia de tempo.

## ***Capítulo VII – Caracterização dos contextos de intervenção***

### ***7.1 Educação Pré-Escolar***

#### ***7.1.1. Caracterização do Meio Envolverte***

A escola onde se realizou o Estágio Pedagógico I, em contexto de Educação Pré-Escolar, situa-se numa das maiores freguesias rurais do concelho de Ponta Delgada.

Esta freguesia é rica em atividades e instituições que podem servir de incentivo ao ensino-aprendizagem, visto que conseguimos recorrer ao meio envolvente para promover aprendizagens significativas. Este contacto com o meio envolvente é importante, porque “a exploração do meio próximo da criança tem um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão” (Silva et al., 2016, p. 85).

Nos arredores da escola conseguimos encontrar, padarias, uma igreja, a Casa do Povo, os CTT, uma unidade de Saúde e alguns clubes desportivos. Este conjunto de instituições e entidades poderiam ser um meio para abordar diversos temas, os quais estariam relacionados com as diversas áreas do currículo, como por exemplo, as profissões, as instituições e os serviços. Além disso, estas instituições mostraram-se constantemente disponíveis para receber a comunidade educativa nas suas instalações ou até deslocarem-se às escolas para mostrar um pouco do seu trabalho.

#### ***7.1.2. Caracterização da Escola***

O Estágio I decorreu numa escola pública. Nesta escola o pessoal docente e não docente mantinha uma relação harmoniosa e isso é fundamental para o desenvolvimento das crianças e alunos que frequentam este estabelecimento. Assim, “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da

aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p. 23).

A escola estava dividida em três partes, nomeadamente, um refeitório e dois blocos, os quais eram usados para a parte letiva. Primeiramente, o bloco A, era composto por quatro salas, sendo uma de Educação Pré-Escolar, uma sala de 1.º ano, uma do 4.º ano e por fim, uma sala do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta área podemos ainda encontrar duas casas de banho, sendo estas divididas em duas casas de banho femininas e duas casas de banho masculinos, há também uma casa de banho destinada a pessoas com pouca mobilidade, o que nos leva a afirmar que a escola demonstra preocupações inclusivas. Neste sentido, *as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) consentem que “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados [...]” (p. 10).

Neste mesmo piso ainda estão duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, uma casa de banho mista, sendo esta utilizada pelas crianças. Há um gabinete para apoio às crianças da Educação Pré-Escolar, com medidas Universais e Seletivas. Por fim, no bloco B encontramos duas salas, sendo estas destinadas ao 3.º ano e ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. À semelhança do bloco A, neste bloco existiam duas casas de banho, sendo estas reservadas somente às crianças.

Todas as salas estavam devidamente equipadas com computador, internet e com um vídeo-projetor, o que nos permitiu utilizar as diversas estratégias de ensino, como por exemplo, PowerPoint, vídeos, imagens e mapas, que facilitaram a compreensão dos temas explorados.

O exterior da escola era partilhado por toda a comunidade educativa, o que proporcionava momentos de interação entre as crianças e os alunos do 1.º Ciclo. Neste espaço conseguimos encontrar um campo de jogos, espaços verdes à volta da escola, um balancé e um escorrega, sendo estes também partilhados por toda a comunidade educativa, nas horas de recreio.

### ***7.1.3 Caraterização da Sala de Atividades e das Rotinas***

A sala de atividades é o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, logo a organização deste espaço parte de uma “[...] leitura que fazemos do nosso

grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (Barbosa & Horn, 2001, p. 67, citado por Nono 2011). Assim, a sala deve ser um espaço harmonioso, onde as crianças se sintam confortáveis e tenham condições para desenvolver a sua autonomia, por exemplo, dispor alguns materiais, como jogos, lápis para que elas os alcancem sem necessidade de auxílio. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016)

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (Silva et al., 2016, p. 26).

A sala de atividades onde decorreram as práticas pedagógicas em Educação Pré-Escolar estava organizada em várias áreas, o que permitia que as crianças tivessem várias opções de escolha e diversas áreas de trabalho. A organização das áreas não era fixa, desta forma a educadora procedia a algumas alterações quando considerasse necessário. Estas mudanças não aconteciam somente no espaço ocupado pelas várias áreas, como também nos materiais que cada área tinha, isto é, por opção da educadora, a área do desenho poderia transformar-se em área da plasticina ou área da pintura. Desta forma, os materiais a utilizados nesta área, já não seriam somente os lápis de cor e os lápis de cera, mas também plasticinas, formas, tintas, pincéis, e outros materiais para que as crianças realizassem diversas técnicas de pintura. Outro exemplo concreto foi a área do desenho que passou a ser a área do recorte e da colagem, logo os materiais utilizados foram tesouras, colas, pincéis e algumas formas, já cortadas pela educadora. Neste sentido, e segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) a organização do espaço deve ser modificada para que se possam “[...] evitar estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (p. 26). Esta sala de atividades era muito clara, visto que continha inúmeras janelas e uma porta secundária que permitia o acesso ao recreio, tornando a sala mais fresca.

A sala (**anexo VIII, figura 17**), continha várias zonas de arrumação com uma bancada que tinha um lavatório não só facilmente acessível aos adultos, como também às crianças. Neste lavatório estava também o peixe de estimação do grupo, o “laranjinha”.

No que diz respeito às várias áreas, estas permitiam que houvesse atividades livres e de trabalho autónomo, como por exemplo a área da casinha das bonecas, da loja, a área da biblioteca, a área do desenho, recorte e colagem/pintura, a área dos jogos de mesa (puzzles, legos, jogos didáticos, de encaixe, tangram, dominós) e por fim a área da modelagem, estas duas últimas áreas eram desenvolvidas nas mesas onde as crianças realizavam as atividades orientadas. Além disso, existia um espaço onde as crianças podiam relaxar e ouvir um pouco de música sentados num sofá e uma zona destinada à exposição de trabalhos.

A sala de atividades tinha um tapete, onde era realizado o acolhimento e algumas atividades em grande grupo, como era o caso, de diálogos, jogos e explorações de histórias. Este tapete era também utilizado para jogos de construção e de garagem/pista.

Seguindo o sentido horário, ao lado estavam um conjunto de armários que serviam como exposição de algumas atividades que faziam parte da rotina das crianças, como por exemplo, a janela do tempo ou o quadro de presença. Nestes armários também estavam expostas algumas regras da sala e os jogos de mesa.

Ao lado dos armários estava a zona de relaxamento, nesta zona as crianças podiam disfrutar de alguma música, clássica, por exemplo, recorrendo a auscultadores, e relaxavam no sofá acompanhados de um limoeiro.

De seguida, estava um móvel com algumas capas e com lápis de cor, onde as crianças chegavam facilmente. Encontrava-se, também um organizador com folhas, na parte de baixo estavam situadas as folhas não utilizadas e na parte de cima estavam os desenhos incompletos.

A área da loja, por algum tempo, permaneceu fechada por estar incompleta e não apresentar todas as condições, no entanto acabámos por abri-la e nela estavam essencialmente duas agendas, onde as crianças podiam escrever e consultar, uma máquina registadora e um telefone.

A área da casinha das bonecas era constituída por um pequeno móvel que continha lava-loiças, frigorífico, um fogão e um forno, além disso ainda existiam alguns utensílios e comidas, como por exemplo, peixe, pizza e pão. Nesta área ainda estava uma cama e algumas bonecas, um espelho, um móvel que auxiliava na organização, com perfumes, cestas com roupa para as bonecas e outros materiais. Por fim, ainda existia uma mesa acompanhada de quatro cadeiras e uma mesa de passar a ferro.

A educadora tinha uma secretária com um computador que por sua vez também era utilizado pelas crianças para alguns trabalhos. A forma como o computador estava

posicionado fazia com que a educadora perdesse um pouco de visibilidade do grupo, havendo a necessidade de se posicionar de lado para que conseguisse distribuir a sua atenção.

Por fim, a área da biblioteca, tinha cinco prateleiras com livros e cancionários, que eram de fácil acesso, permitindo que todas as crianças conseguissem alcançar os livros desejados. Os livros trabalhados por último, muitas vezes, eram colocados nas prateleiras mais baixas, para que todas as crianças, em especial as de 3 anos os pudessem consultar com regularidade. Nesta área havia um sofá que também servia de arrumação para fantoches, no caso de as crianças quererem realizar uma dramatização e também estavam disponíveis quatro cadeiras para as crianças se sentarem.

Este grupo tinha algumas rotinas, em anexo será apresentado um horário com as várias rotinas (**anexo VIII, figura 18**), que permitiam estabilidade e segurança das crianças, como facilitavam a autonomia do grupo. Os dias iniciavam-se com a canção do “Bom dia” entoada no tapete, à segunda-feira as crianças tinham a oportunidade de partilhar algumas novidades sobre o fim de semana. Após a canção do “Bom dia” era sorteado o chefe do dia, sendo esta dinâmica introduzia pelas estagiárias. De seguida, o chefe realizava as suas tarefas, nomeadamente, registar no quadro do chefe a eleição, contar quantos meninos tinha na sala, ver quem estava a faltar, colocar na janela do tempo a meteorologia, distribuir os amigos pelas diversas áreas e por fim, alimentar o peixe.

#### ***7.1.4 Caracterização do grupo***

O grupo com quem realizámos a nossa prática pedagógica era composto por vinte crianças, sendo estas com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo, não só no que diz respeito às idades, mas também ao facto de ser um grupo com diferentes níveis de desenvolvimento. Esta heterogeneidade é importante porque “[...] acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

Após as observações realizadas e em diálogo com a educadora cooperante constatamos que o grupo, na generalidade tinha um desenvolvimento esperado, isto é, o seu desenvolvimento era adequado à faixa etária em que estavam inseridos, não só a nível cognitivo, como também sócio afetivo. No entanto, o grupo apresentava muitas

dificuldades na Linguagem Oral, algumas crianças nem falavam no acolhimento, aquando das nossas observações.

Em seguida, apresentemos uma caracterização do grupo, nas diversas áreas. Na área da **Formação Pessoal e Social** a maioria das crianças conseguiam identificar o seu sexo, a sua idade e o seu nome, no entanto uma das crianças que tinha dificuldades na fala não conseguia pronunciar corretamente as palavras, recorrendo a monossílabos para comunicar, como por exemplo, para dizer pera, ele dizia “pê”.

O grupo conseguia realizar as tarefas diárias, nomeadamente, ir à casa de banho, registar a meteorologia, trocar de roupa, tirar e arrumar os brinquedos utilizados, autonomamente. No entanto, na hora do almoço algumas crianças necessitavam de auxílio, além disso, na hora de sair nós ajudávamos a vestir/despir os casacos e a colocar as mochilas. Aquando da arrumação da sala, as crianças mais velhas eram mais autónomas, muitas vezes, tínhamos de dirigir-nos às crianças mais novas e incentivar a arrumação dos brinquedos. Era um grupo, onde as crianças gostavam de partilhar vários aspetos e experiências realizadas, por exemplo, um desenho, ou até uma música que tinha ouvido com os familiares.

O grupo em questão era muito unido e as crianças de cinco anos ajudavam os colegas de três e de quatro anos a resolver determinadas questões, como por exemplo a partilha de materiais/brinquedos, o que acontecia algumas vezes principalmente aquando da brincadeira com os jogos de mesa e entre os meninos de três e de quatro anos.

No que diz respeito à área da **Expressão e Comunicação**, para ser mais fácil de identificar as áreas envolvidas, apresentaremos os domínios por tópicos.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: O grupo, de uma forma geral, apresentava dificuldades na construção de uma frase, ou seja, não havia concordância de género e número e a articulação de algumas palavras também não era a mais correta. Contudo, conseguiam compreender bem aquilo que lhes era pedido. Neste grupo, três crianças estavam a frequentar a terapia da fala, das quais, duas estavam com um atraso na linguagem moderado, já a terceira criança não comunicava, falando apenas através de monossílabos.

No que concerne às horas do conto, a maioria do grupo mostrava interesse em participar e de seguida conseguiam realizar o reconto da mesma, identificando as personagens principais e o desenrolar da história. No entanto havia um pequeno grupo que não conseguia recontar as histórias.

Quanto à abordagem à escrita, na generalidade o grupo, conseguia identificar as letras presentes no seu nome, todas as crianças, à exceção das três crianças com três anos, tinham cartões com o nome e com a fotografia de cada criança para que fosse mais fácil de identificar. Uma pequena parte do grupo, nomeadamente, sete crianças, sendo estas as mais novas e algumas com alguma dificuldade não conseguiam escrever o seu nome, mesmo que esta escrita fosse através de uma cópia. As restantes crianças já conseguiam escrever o seu nome e estavam em constante tentativa de escrever o nome dos colegas.

Após algumas atividades constatamos que as crianças eram capazes de identificar algumas palavras que rimavam.

Domínio da Educação Física: o grupo mostrava muito interesse nas aulas de Educação Física e participava das atividades propostas, principalmente nos jogos de perseguição e em atividades como por exemplo o bowling, onde existiam, não só contagens como também equipas.

De uma forma geral, as crianças cumpriam as regras propostas, mesmo que estas tivessem sido ditas na sala de atividades. Era um grupo que se apoiava moralmente, incluindo as crianças com mais dificuldade para que estas conseguissem ultrapassar os desafios propostos.

O grupo apresentava um desenvolvimento a nível motor esperado, tendo em conta as faixas etárias. De uma forma geral, as crianças conseguiam realizar movimentos simples como correr, rodopiar e saltar a pés juntos. Realizavam, corretamente alguns movimentos de perícias e manipulação, como por exemplo, lançar e receber uma bola.

Ao realizar o jogo da macaca percebemos que as crianças tinham alguma dificuldade em saltar num só pé.

Domínio da Educação Artística: Para este domínio conseguimos constatar que o grupo tinha uma participação ativa e que se empenhava na realização das atividades propostas. Além disso, a maioria do grupo tinha como preferência a área do desenho.

Na generalidade, o grupo já segurava corretamente nos lápis/pincéis, à exceção das crianças que tinham uma motricidade fina menos desenvolvida, sendo estas as crianças de três anos e uma criança com necessidades educativas especiais (NEE).

No que toca ao recorte e colagem, a globalidade do grupo conseguia segurar corretamente na tesoura, à exceção de algumas crianças, sendo necessário auxílio. As dificuldades em segurar a tesoura tinham como fator a falta de motricidade e a falta de estimulação por parte dos familiares, visto que algumas crianças em casa não pegavam nestes materiais.

Quanto aos desenhos, a maioria das crianças já conseguia desenhar várias figuras, algumas delas humanas e muito completas. No entanto, uma das crianças ainda não conseguia concluir de modo apropriado as figuras o que a deixava um pouco frustrada acabando por estragar os desenhos dos colegas. Uma grande parte do grupo era muito cuidadosa com a apresentação dos seus trabalhos, recorrendo muitas vezes ao verso da página para verificar se as cores escolhidas eram as mais corretas, isto acontecia principalmente com as crianças mais velhas.

Quando lhes era apresentado uma música nova, o grupo aderiu permanecendo em silêncio numa primeira abordagem e conseguindo acompanhar o ritmo e algumas partes da letra da música na segunda repetição desta. À medida que íamos explorando as várias quadras, as crianças iam acompanhando com gestos para que ficasse mais fácil de perceber a música, além disso ao longo das atividades livres, as crianças cantavam algumas músicas já aprendidas. Esta iniciativa, na maioria das vezes, partia das crianças mais velhas, no entanto o entusiasmo e a energia chegava a todas as crianças e até o ritmo da música as crianças conseguiam realizar.

Por fim, no que diz respeito à expressão dramática, este grupo gostava muito de participar em atividades de jogo dramático, a área da casinha e da loja, por exemplo, estava sempre cheia, visto que nestas áreas as crianças sentiam-se livres de interpretar qualquer papel, como por exemplo, dono de um restaurante, pai, mãe e filhos, ou então a gerência de um café. Nestas representações conseguiam representar situações reais, presentes no seu quotidiano. Além disso, uma vez que os fantoches estavam à sua disposição, as crianças que iam em grupo para a biblioteca recorriam aos fantoches para recontar qualquer história, nestes recontos, acabavam também por inventar uma história completamente diferente da que foi contada pela educadora ou por uma das estagiárias, apesar de o reconto ser diferente, utilizavam os vários fantoches dando ênfase ao “faz de conta”.

Domínio da Matemática: Quando olhámos para o grupo conseguimos verificar que devido à sua heterogeneidade também se verifica vários níveis de desenvolvimento no que diz respeito à Matemática. Este grupo conseguia agrupar os vários elementos através de características semelhantes, por exemplo, animais aquáticos e animais terrestres ou então num grupo agrupavam as frutas e no outro os legumes. Na globalidade, o grupo conseguia olhar para o elemento e identificar a sua quantidade ou fazer corresponder a quantidade ao elemento, também conseguimos perceber que estavam bem exploradas as noções de grandeza, como por exemplo, maior ou menor, alto e baixo.

Um pequeno grupo, de sete meninos, tinha o princípio da contagem minimamente consolidado, visto que conseguia contar até vinte, no entanto esta contagem apresentava algumas falhas, o restante grupo conseguia contar até dez, muitas vezes com o auxílio da educadora ou então das crianças mais velhas. Após algumas atividades conseguimos concluir que a maioria do grupo distinguia as várias formas geométricas, no entanto devido à sua semelhança as crianças ainda confundiam o quadrado com o retângulo, porém o triângulo e o círculo conseguiam rapidamente identificar. Uma das crianças com cinco anos estava a frequentar pela primeira vez a Educação Pré-Escolar, logo ao contrário do restante grupo que já tinha tido algum contacto com as figuras geométricas, esta criança teve alguma dificuldade na identificação das várias formas, não conseguindo identificar corretamente o círculo e o triângulo.

Por fim, relativamente à área do **Conhecimento do Mundo**, este grupo interessava-se muito por aspetos relacionados com o meio envolvente, como por exemplo, profissões, planetas e animais. Por ser uma das áreas que despertava mais interesse às crianças, estas pegavam em situações vivenciadas e levavam para a sala pedindo à educadora que lhes pusesse a par das várias coisas que acontecem no mundo.

Na generalidade, o grupo era capaz de reconhecer as várias profissões e associar as suas características, como por exemplo, o vestuário, o horário de trabalho, os utensílios utilizados e muitas vezes o transporte que o trabalhador utilizava. Além disso, havia uma constante preocupação em realizar a reciclagem corretamente, visto que na maioria dos casos, as crianças perguntavam aos adultos qual era a cor do ecoponto que deviam colocar determinado material. Este grupo conseguia identificar as várias estações do ano e a meteorologia, assinalando esta última na janela do tempo.

Uma grande parte do grupo sabia a sequência dos dias da semana, no entanto não as aplicava diariamente, isto é, se perguntássemos qual o dia da semana, sem dizer o anterior, as crianças não conseguiam associar o dia em que estávamos. A sequência que melhor estava presente no conhecimento das crianças eram o sábado e o domingo.

No que diz respeito aos seres vivos, as crianças demonstravam muito interesse por esta temática. Neste grupo, a maioria das crianças já conseguia distinguir os diversos habitats, o revestimento e a sua alimentação, como por exemplo, a vaca “come erva e ração e vive no pasto”. Uma vez que alguns familiares das crianças estavam relacionados com a profissão de lavrador, esta era uma das profissões que despertava o interesse não só das crianças envolvidas, como também do restante grupo.

## ***7.2 Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico***

### ***7.2.1 Caracterização do Meio Envolverte***

A escola onde se realizou o Estágio Pedagógico II, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, situa-se numa das freguesias do concelho da Ribeira Grande.

A escola tem alguma distinção espacial do centro do concelho, no entanto é também conhecida pela sua vasta dispersão urbana. No que diz respeito ao setor terciário, a maioria da população residente é empregada em construção civil e em algumas indústrias relacionadas com a mesma área, desta forma o setor económico apresentou maior desenvolvimento.

Nesta freguesia grande parte da população mora nos bairros sociais. Nestes bairros estão alojadas famílias numerosas e com baixas condições não só sociais, como também económicas. Nestas zonas existem imensos casos de desemprego, toxicoddependência, pobreza e alguma violência que, muitas vezes, se refletem no desempenho dos alunos.

No que concerne ao nível sociocultural esta freguesia integra várias instituições que promovem diversas dinâmicas, permitindo não só uma interação com a escola, como também estimular a participação dos alunos nos seus tempos livres em inúmeras atividades. Em volta desta escola estão localizadas algumas bandas filarmónicas, as quais incluem também escolas de música, um museu, uma biblioteca, a Santa Casa da Misericórdia, a Igreja, a Junta de Freguesia, e a Casa do Povo. Além disso, existem associações preocupadas com o ambiente.

A exploração do Meio envolvente é extremamente importante nesta faixa etária, uma vez que este proporciona aos alunos experiências únicas. Segundo uma entrevista realizada à professora cooperante, “[...] no Estudo do Meio a gente trabalha muito o mundo que está à nossa volta e tudo o que está relacionado a nível do ambiente, a nível mesmo das profissões na freguesia [...], desta forma também a exploração do meio que envolve os jovens é crucial para que eles mobilizem o conhecimento explorado nas várias áreas disciplinares.

### ***7.2.2 Caracterização da Escola***

A escola onde se realizou o Estágio Pedagógico II contém várias condições para que os jovens consigam desenvolver “[...] saberes e valores para a construção de uma

sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Martins et al., 2016, p. 13).

Quando entramos na escola deparámo-nos com uma parte exterior que continha vários entretenimentos, para que as/os crianças/alunos pudessem conviver e socializar com as várias turmas e grupos, isto porque este espaço era partilhado por toda a comunidade educativa. Neste espaço existia um jogo da “macaca”, uma roda, um escorrega, dois baloiços, e ainda existia um espaço sem quaisquer instrumentos que permitia que todos pudessem movimentar-se sem obstáculos. Na entrada da escola há um sítio onde o porteiro costuma ficar no período de manhã e no período da tarde para garantir a segurança dos jovens à entrada e à saída do estabelecimento

Esta escola estava dividida em dois pisos. No primeiro piso, ou seja, o rés do chão conseguíamos encontrar duas salas de Educação Pré-Escolar. à medida que avançávamos no corredor encontrávamos uma arrecadação. Era possível encontrar casa de banho de meninas, duas casas de banho destinadas aos professores, uma sala de apoio, uma sala para os funcionários, duas casas de banho para pessoas com mobilidade reduzida e uma casa de banho para os meninos. No fim do corredor existia o refeitório e um corredor de acesso à porta destinada ao ATL. À esquerda conseguíamos verificar que havia uma reprografia, uma arrecadação, uma sala de apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais, duas salas do quarto ano, um elevador para crianças com pouco mobilidade, uma casa de banho de auxílio ao ginásio, uma arrecadação para guardar o material de Educação Física e uma porta de acesso ao palco, visto que este estava inserido no ginásio.

Quando subíamos as escadas encontrávamos duas salas de Educação Pré-Escolar e neste corredor ainda estava um placard informativo. À esquerda estava a sala do terceiro ano, um elevador, duas salas de apoio e uma sala de primeiro ano. Neste piso estava localizada a sala de turmas de projeto curricular adaptado (TPCA) e uma sala de segundo ano. A escola tinha uma biblioteca, duas casas de banho destinadas a pessoas com mobilidade reduzida, uma casa de banho para meninos e duas para professores e uma casa de banho para as meninas. Por fim, ao redor da escola estava um gradeamento e o portão normalmente estava fechado.

### *7.2.3 Caracterização da sala de aula e das rotinas*

#### *7.2.3.1 Organização da Sala de Aula*

A sala é essencial, visto que é um espaço de aprendizagem não só dos alunos como também para os professores, que estão em constante processo de aprendizagem no que diz respeito à sua situação profissional. Desta forma, e na perspectiva dos autores Munsberg & Felicetti (2014)

a sala de aula é, por excelência, o espaço de formação docente e discente. É na sala de aula que ocorre mais intensamente a interação professor-aluno. Esse lugar é o espaço onde o professor ensina e o aluno aprende e é também, ao mesmo tempo, onde se constrói o profissional docente aprendendo em serviço. A sala de aula é o espaço em que ensinante e aprendente interagem mutuamente, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (p. 2).

Segundo a planta da sala de aula, apresentada em anexo, (**anexo VIII, figura 19**) podemos constatar que na parede frontal, ou seja, a parede que se encontrava de frente para os alunos, podíamos encontrar dois quadros, um branco, onde podíamos usar marcadores e o outro de ardósia. Ao lado destes quadros estavam diversos cartazes afixados com conteúdos já lecionados. Este espaço era destinado à área do Português. Na parede a seguir, a do lado direito, estava uma estante que continha materiais individuais de cada aluno das áreas curriculares de Inglês, Expressão Musical e de Expressão Plástica. Ao lado desta estante encontrávamos uma mesa, nela estavam vários pacotes de leite e um globo para explorar o Estudo do Meio. À direita desta mesa estava a secretária com o computador da sala e ao seu lado uma outra estante que tinha vários materiais, que, estes pertenciam à professora titular.

A secretária do computador estava posicionada da mesma forma que as secretárias dos alunos, o que dificultava a visão da turma na globalidade. No entanto, a secretária da professora por ser mais alta, ao contrário da do computador, já permitia que a professora tivesse uma visão mais geral da turma. Atrás da secretária da docente estava um placard de cortiça onde estavam expostos variados cartazes e recursos de Matemática, nestes cartazes estavam por exemplo as tabuadas e a escrita dos números por extenso.

Ao longo das paredes notamos que existiam várias estantes e armários que continham inúmeros materiais. Na parede perpendicular da sala estava uma estante que continha os dossiers dos alunos, para que pudessem organizar as fichas das várias áreas,

algumas caixas com materiais e informações dos alunos. À direita desta parede estava mais um armário com materiais relacionados com a área das Expressões. Seguidamente, estava um quadro branco e outro de ardósia, mas que não eram utilizados, por isso serviam de apoio na afixação de trabalhos e de cartazes. De seguida estavam dois placards de cortiça, um em cima do outro, no superior estavam posters e trabalhos de Expressão Plástica realizados pela turma e no inferior algumas informações/cartazes de Estudo do Meio, como por exemplo a representação de Portugal. Por fim, ainda nesta parede estava um armário com livros e manuais de anos anteriores, em cima deste armário estavam cartazes com os aniversários dos alunos.

A última parede da sala continha os janelões, que assegurava boa luminosidade do espaço. Ainda nesta parede estava um relógio, onde os alunos podiam alterar o dia da semana e o mês e por fim um cabide onde os educandos podiam pendurar os seus casacos. No teto da sala e virado para o quadro branco estava o vídeo-projetor. A sala era equipada com internet. As mesas da sala estavam dispostas por quatro filas, o que perfazia um total de 15 mesas.

#### ***7.2.3.2 Organização do tempo***

A organização do tempo tinha como fio condutor o horário da turma, apresentado em anexo, (**anexo VIII, figura 20**). Todavia, apesar de existir um horário, este poderia ser alterado sempre que isso se justificasse como forma de ir ao encontro das necessidades dos alunos. As áreas de Educação Física, Educação Moral e Religiosa Católica, a de Expressão Musical, TIC, Inglês, Expressão Artística – Plástica/Dramática eram lecionadas por professores das respetivas áreas.

#### ***7.2.4 Caracterização do grupo de alunos***

De modo a obter uma caracterização coerente da turma foi preciso recorrer a observações diretas, bem como a diálogos com a professora cooperante que nos auxiliou nesta caracterização mencionando alguns aspetos importantes.

Desta forma, a turma com quem realizámos a nossa prática pedagógica era um quarto ano de escolaridade, composta por treze alunos, dos quais, nove eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Esta turma permaneceu junta desde o 1.º ano. De uma forma geral, os alunos eram participativos, curiosos, autónomos e propunham inúmeras atividades, o que nos ajudou a desenvolver as várias temáticas e estratégias, como por exemplo trabalhos de grupo e

jogos, respetivamente. Após algum diálogo com a professora, verificamos que a área onde os alunos revelaram maior dificuldade era a área da Matemática.

No que diz respeito à caracterização global da turma e pelo que foi possível observar também no empenho das avaliações, a área do Estudo do Meio era a área que a turma se sentia mais confortável, alcançando nas fichas de avaliação as classificações de Bom e Muito Bom.

Na área do Português, a turma apresentava algumas dificuldades no que diz respeito à oralidade e a aspetos gramaticais, como por exemplo a conjugação dos verbos nos diferentes tempos verbais, confundindo principalmente os dois passados, ou seja, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito. No que diz respeito à leitura, esta turma lia textos de diferentes tipologias, alguns alunos liam extremamente baixo com receio errar, no entanto apesar do tom de voz, liam fluentemente. Para superar a dificuldade na oralidade, ao longo das intervenções conseguimos criar vários momentos onde os educandos tinham de apresentar as suas opiniões e até trabalhos nas várias áreas.

A área da Matemática era a que os alunos demonstravam ter mais dificuldades, não só na realização dos cálculos, como também na explicação do raciocínio. No que diz respeito às fichas de avaliação era uma das áreas em que o desempenho da turma, de forma geral, era menor, permanecendo entre o Suficiente e o Bom. Contudo, muitas vezes, as dificuldades dos alunos partiam da má interpretação das questões, isto é, respondiam errado porque não entendiam o que se pretendia. Além disso, também apresentavam dificuldades na memorização da tabuada sendo necessário recorrer a instrumentos para verificar os resultados. Esta turma quando percebia um conteúdo mostrava-se empenhada e participativa chegando a resolver os exercícios mentalmente.

As Expressões era a área que os alunos demonstravam maior interesse e empenho nas atividades que lhes eram propostas. Na Educação Física a turma era empenhada e respeitava as regras propostas, trabalhando bem em equipa e cooperando para o bem-estar dos colegas, auxiliando nas atividades. De uma forma geral, apesar de realizarem corretamente as atividades era notória uma pequena falta de coordenação.

Quanto à Expressão Musical e à Expressão Dramática a turma participava facilmente nas atividades propostas encarando-as como um compromisso. De uma forma geral, os alunos conseguiam decorar facilmente não só as músicas, como também falas de dramatizações, interpretando corretamente os papéis. Por fim, no que diz respeito à Expressão Plástica, os alunos demonstravam empenho e facilidade nas atividades

pretendidas, além disso, de uma forma geral desenho gráfico estava compatível com a faixa etária.

No que diz respeito à área da Cidadania houve uma grande evolução nesta turma, visto que inicialmente quando sabiam uma resposta o impulso era responder de imediato e isto já não se via no fim das intervenções, a turma respeitava quem estava a responder, dando algum tempo para que o aluno questionado pensasse na resposta. Ao longo das intervenções os educandos mostraram-se muito à vontade em dar a sua opinião e a sugerir algumas estratégias a serem realizadas em contexto de sala de aula.

Como referido anteriormente, esta turma era muito autónoma e responsável e ao longo das nossas intervenções constatamos que não só havia um respeito pelas opiniões dos colegas, mesmo que fossem divergentes, como também nas apresentações, a turma respeitava o grupo que estava a apresentar, não interrompendo os colegas e permanecendo em silêncio. Nesta turma havia uma pequena dificuldade em resolver os conflitos entre si, sendo necessária a intervenção da professora cooperante.

O interesse dos alunos pelas áreas de Português e de Matemática alterou-se a partir do momento em que eles perceberam que podemos explorar as várias áreas num conteúdo, por exemplo, explorar um texto de Português sobre um tema de Estudo do Meio e levá-lo para Matemática, através desta interdisciplinaridade das várias áreas notou-se um maior interesse e empenho por parte dos alunos. Além disso, a partir da integração de algumas de experiências e de conhecimentos dos alunos conseguimos explorar várias temáticas. Numa entrevista realizada à professora cooperante esta afirmou que uma das maiores vantagens da integração curricular é quando os alunos percebem que podemos explorar “[...] determinado conteúdo, [ou] uma determinada temática pode ser ou que está relacionada [não só] com o Português, [mas também estar] relacionada com o Estudo do Meio e a Cidadania [...]”.

## **Capítulo VIII – Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar**

No decorrer da ação pedagógica que foi desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, foram implementadas oitenta e duas atividades. Para realizar tais atividades tivemos sempre como documento orientador as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

Uma vez que neste trabalho temos um número limitado de páginas, decidimos descrever de forma pormenorizada somente três atividades. Nestas atividades o tema

principal foi o Estudo do Meio e a Cidadania e a exploração integrada que realizamos destas duas áreas. Para apresentar de forma sintetizada as várias atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar iremos apresentar em anexo (**quadro n.º 3**) um quadro síntese.

As atividades que foram desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico I tinham como principal objetivo ir ao encontro não só do Relatório de Estágio, como também motivar as crianças na aprendizagem, desta forma antes de qualquer temática e atividade realizada era perguntado individualmente a cada criança quais eram os temas que gostaria de explorar na sala e como podíamos explorar.

Ademais, todas as atividades desenvolvidas com as crianças foram exploradas de forma integrada e integradora deste modo conseguimos não só uma aprendizagem mais significativa como também estimular o interesse pelas várias áreas.

### ***8.1 Pão por Deus***

A primeira atividade escolhida estava relacionada com a tradição do Pão-por-Deus. O Pão-por-Deus, como é uma tradição habitual da ilha, é crucial que as crianças tenham contacto com estas tradições, visto que “[a] exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes” (Silva et al., 2016, p. 85).

As tradições são um pilar fundamental para a identidade cidadã. É importante para que a criança possa desenvolver a consciência de cidadania ativa. Enquanto membros de uma sociedade, as crianças devem desenvolver “[...] um sentimento de pertença, que não pressupõe uma identidade uniforme, mas decorre de uma história heterogénea, com influências diferentes resultando numa comunidade plural em termos de vivências, culturas, valores, etc.” (Silva et al., 2016, p. 88).

Esta iniciativa também teve como ponto de partida a curiosidade das crianças em cozinhar na escola, assim e tendo em conta os interesses das crianças decidimos preparar todo o cenário de ser “padeiro por um dia”. É essencial que as opiniões das crianças sejam ouvidas, e segundo as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016)

planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança (p. 16).

Para dar início a esta atividade, as crianças, na hora do conto, do dia trinta e um ouviram a história “A galinha Ruiva” que para além de explorar o ciclo do pão e os ingredientes necessários, também falava sobre a dificuldade em fazer tudo sozinha, visto que os colegas não a queriam ajudar porque estavam ocupados a divertir-se. Após a exploração desta história e a reflexão sobre a interajuda, procuramos saber mais sobre a profissão de padeiro, vendo quais eram as características principais da profissão (vestuário, forma de transportar o pão, entre outros). Após esta exploração as crianças, em pequenos grupos, começaram a elaborar os chapéus de padeiros, além dos chapéus, cada criança foi convidada a decorar uma sacola para que posteriormente pudesse transportar o pão que seria confeccionado na escola.

A confeção do pão decorreu no refeitório (**anexo IX, figuras 21 e 22**) e o grande grupo subdividiu-se em dois. Para auxiliar na confeção do pão foi criado um pictograma com a receita para que as crianças pudessem interpretar e realizar a receita da melhor forma possível. As crianças foram responsáveis por colocar os ingredientes e amassar o pão. Desenvolver este tipo de atividades com as crianças é muito importante pois “a culinária requer todos os teus sentidos, “podes observar a comida, cheirá-la, tocá-la, saboreá-la e ouvi-la enquanto esta está a ser cozinhada” (Grant, 2011, p. 8).

Após a confeção do pão, as crianças realizaram um postal com rimas alusivas ao tema e puderam aprender uma canção sobre o Pão-por-Deus. Concluimos a exploração deste tema, com a visualização do vídeo sobre a cozedura dos pães, a distribuição dos mesmos por cada criança, cantando a canção tradicional do Pão-por-Deus e por fim, realizámos uma avaliação das atividades que foram realizadas, todas as crianças votaram na atividade que tinham gostado mais.

O *feedback* por parte das crianças foi muito positivo, uma vez que mostraram muito interesse em atividades que estavam relacionados com a culinária. Além disso, no decorrer de todo o processo todo o grupo estava concentrado e participativo. Para além do *feedback* demonstrado pelas crianças, os pais e encarregados de educação

comunicaram-nos a sua satisfação com esta atividade, o que é crucial, visto que deve existir uma estreita relação entre a família e a escola para que haja uma estabilidade para as crianças, uma vez que

[o]s pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos. (Marques, 2001, p. 12).

Um aspeto que não correu muito bem foi a forma como organizamos o grupo, aquando da confeção do pão apercebemo-nos que deveríamos ter realizado a atividade com todo o grupo na sala de atividades. Esta divisão só nos foi possível porque estávamos acompanhadas pelo nosso par pedagógico e, no caso de não haver qualquer apoio não seria possível dividir o grupo em dois. Outro aspeto que devemos ter em conta no futuro é levar as crianças a criar o pictograma (**anexo IX, figura 23**) e utilizar imagens maiores.

Posto isto, de uma forma geral consideramos que as crianças aderiram e gostaram muito da atividade e da sequência de atividades que este tema nos proporcionou desenvolver. Além disso, seria interessante explorar outras tradições da freguesia para que possamos explorar o meio à volta da instituição.

A exploração desta temática permitiu-nos alcançar os objetivos do nosso Relatório de Estágio, isto é, para além de planificar e intervir de forma contextualizada também foi possível recorrer à potencialidade que é explorar temáticas da área do Conhecimento do Mundo e da área da Formação Pessoal e Social de forma integrada. Esta atividade proporcionou o conhecimento de tradições que estão inseridas na área do Conhecimento do Mundo e o respeito pela diversidade cultural e pelo património, sendo temas que estão inseridos na área da Formação Pessoal e Social.

A confeção do pão está relacionada com a tradução do Pão-por-Deus nos Açores, na medida em que as pessoas cozem o pão e colocam à porta de casa ou partilham com as pessoas mais necessitadas. Esta tradição do Pão-por-Deus remota ao terramoto de 1755 em Lisboa, onde houve muita catástrofe e muitas pessoas ficaram famintas. Nos Açores mantivemos esta tradição, desta forma a confeção do pão foi uma forma de motivar as crianças a explorar este tema e a partilharem o pão que confecionaram com as pessoas à sua volta.

## **8.2 Uma semana com um Robô**

### **8.2.1 O sistema solar**

A ideia desta atividade surgiu pelo interesse demonstrado pelas crianças em trabalhar os robôs na semana intensiva do nosso par pedagógico. Além disso, no início do Estágio I em diálogo com as crianças, um dos temas que estas sugeriram como interessante explorar em contexto de sala de atividades foi o espaço. Para explorar o sistema solar e como forma de dar continuidade ao que foi explorado anteriormente, nomeadamente, os robôs, criamos um robô para que fosse a principal motivação das crianças. A missão principal deste robô era não só dar a conhecer o Sistema Solar, mas também alertar as crianças para os cuidados que devemos ter com o nosso planeta, como por exemplo, a reciclagem e a limpeza dos oceanos.

Como forma de tornar o momento do robô mais interativo demos-lhe a oportunidade de comunicar com as crianças. Desta forma, preparamos algumas frases, canções, histórias e até tarefas com os nomes das crianças do grupo em questão para que pudesse tornar o momento ainda mais real. Inicialmente, as crianças ficaram entusiasmadas com o facto de o robô falar e saber as canções que eles cantavam diariamente. Com o passar do tempo, as crianças começaram a entender que o robô só conseguia comunicar com eles quando o grupo permanecia em silêncio, o que se tornou também uma vantagem, na medida em que conseguíamos controlar melhor o grupo. Para que houvesse uma maior relação com o robô permitimos que fossem as crianças a dar-lhe um nome e este intitulou-se como “Diego”.

Após a apresentação do robô, este presenteou o grupo com uma história intitulada “Só”, (**anexo IX, Figura 24**) esta falava não só sobre o planeta Terra, como também sobre as suas diferenças e o respeito pelas mesmas e sobre a amizade. Em diálogo com as crianças, sobre a atitude dos diversos planetas, a maioria do grupo referiu que os planetas tinham sido injustos com o planeta Terra e que devemos aceitar as diferenças de todos. Como se tratava também de amizades, algumas crianças refletiram e partilharam: “- Não gostava nada que os meus amigos me deixassem de parte.”. Esta reflexão por parte das crianças é importante visto que como membros de uma sociedade têm de aprender a relacionar-se “[...] consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33).

Após a exploração da história e a pedido do robô Diego, as crianças foram convidadas a ouvir canções e visualizar vídeos para que lhes fosse possível a recriação de uma maquete que apresentasse um sistema solar (**anexo IX, figura 25**). Todo este trabalho desenvolvido pelo grupo foi exposto a toda a escola. Todas as crianças participaram da atividade, no entanto participaram de forma individual, isto é, uns pintaram os planetas, outros, recortaram as estrelas, outros coloriram foguetões e um astronauta. A forma como todas as crianças participaram nesta atividade foi crucial para que a nossa exposição conseguisse ser apresentada para a comunidade escolar.

Por se tratar de um tema do interesse das crianças, todas mostraram muito entusiasmo e participaram nas atividades propostas. Toda a escola elogiou o trabalho e o facto de se ter elaborado uma exposição para mostrar todo o trabalho realizado (**anexo IX, figura 26**). A criação do robô também proporcionou momentos de diálogo e compreensão sobre algumas regras, bem como serviu de motivação para que as crianças conseguissem permanecer mais tempo no tapete. É essencial referir que o envolvimento e a motivação de uma criança podem ser reconhecidos “[...] pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência e criatividade [...]” (Silva et al., 2016, p. 107), isto é, o feedback transmitido pelas crianças fez-nos entender que a atividade tinha sido interessante e permitiu que houvesse uma maior concentração e motivação na realização das atividades.

Um aspeto a melhorar no decorrer desta atividade é, numa próxima, utilizar na gravação uma voz mais perceptível. Embora se tenha recorrido a uma coluna, o que era dito pelo robô nem sempre era perceptível, pois tinha sido gravado em voz de robô, logo era necessário repetir várias vezes a informação para garantir que todas as crianças compreendiam a tarefa.

Esta atividade permitiu-nos abordar um trabalho integrado entre a área do Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social. Com o robô Diego exploramos temas relacionados com a construção de identidade, e a perceção sobre as diversidades entre os colegas e as relações com os outros, estando estes temas relacionados com a área da Formação Pessoal e Social. Ademais, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo exploramos o mundo tecnológico e a constituição do sistema solar, abordando os movimentos da Terra e o que estes movimentos permitem, nomeadamente, o dia e a noite e as estações do ano.

### **8.2.2 O que acontecerá com os garrafões?**

Na sequência das atividades anteriores, o robô Diego veio para esta sala de atividades pedir que as crianças o ajudassem a melhorar um pouco o planeta Terra. Assim, em grande grupo realizamos vários diálogos sobre a poluição e o mal que está a causar no nosso planeta, bem como as consequências que estes têm para nós. Explorar este tema com as crianças desde cedo é importante, visto que

o futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo. (DGE, 2017, p. 3).

Desta forma e para que as crianças pudessem ter uma melhor perceção das consequências das nossas ações, desenvolvemos uma experiência, que continha dois garrafões, estes garrafões foram preenchidos pelas várias crianças. No primeiro garrafão colocámos tudo o que era material biológico (**anexo IX, figura 27**), ou seja cascas de cenoura, de batata, de laranja e de ovos. No segundo garrafão fomos preenchendo de terra e colocámos vários elementos prejudiciais para o planeta, como por exemplo, o cigarro, uma tampa de garrafa, pacotes de bolachas, um pote de plástico (**anexo IX, figura 28**). Tanto como objetos biológicos como os que não eram biológicos foram explorados individualmente, em grande grupo.

Em diálogo com as crianças, em grande grupo, a maioria mencionou que o plástico ficaria na terra e que não se ia destruir, visto que o plástico é um material que demora muito a degradar-se. Quando proporcionamos estas atividades estamos a criar condições para que as crianças desenvolvam uma consciência axiológica, crítica e reflexiva. Enquanto membros de uma sociedade devemos ter em atenção alguns valores para melhorar o planeta, assim ao apresentarmos estes problemas para as crianças, elas desenvolvem competências, como por exemplo, tornam-se “[...] analíticas e críticas [o] que lhes permite intervir nos problemas da sociedade, de modo consciencializado e responsável” (Matos, 2019, p. 16). Para nossa surpresa, no primeiro garrafão, o garrafão saudável, as crianças encontraram uma minhoca, o que despertou uma alegria imensa no grupo, visto que muitos nunca tinham estado em contacto com este animal.

Ademais, as crianças são as gerações futuras, assim é crucial que elas aprendam

a teoria mas que a também ponha aquilo que aprenderam teoricamente na prática, neste caso, o cuidado ambiental, consiste[n]um processo que parte de informações ao desenvolvimento do senso crítico e raciocínio lógico, inserindo o homem no seu real papel de integrante e dependente do meio ambiente, visando uma modificação de valores tanto no que se refere às questões ambientais como sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas, o que levaria à melhoria da qualidade de vida que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores e ações (Gadotti, 2000, citado por Appi, 2012 p. 638).

Com esta atividade conseguimos proporcionar às crianças o contacto com diversos elementos da natureza, como por exemplo, a terra e a água, desta forma proporcionamos aprendizagens significativas, visto que abordamos a realidade do mundo em que as crianças vivem. Assim como criamos condições para que as elas pudessem “[...] manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.” (DGE, 2017, p. 27).

Esta atividade foi muito enriquecedora na medida em que permitiu que as crianças vissem o que realmente pode acontecer quando colocamos as coisas erradas no planeta Terra, todos estamos em risco. Depois desta atividade, levamos os garrafões para o jardim da escola para que as crianças posteriormente conseguissem ver aquilo que realmente aconteceu aos garrafões.

Um aspeto a melhorar, seria o desenvolver esta atividade um pouco mais cedo, uma vez que por ter sido desenvolvida no final das nossas práticas não conseguimos consultar o resultado, o que nos fez não alcançar todos os objetivos previamente ponderados. Outro aspeto a melhorar nesta atividade teria sido o registo gráfico, visto que para além de ser mais uma forma de avaliação conseguíamos perceber se o objetivo principal da atividade tinha sido alcançado.

A realização desta atividade permitiu-nos ir ao encontro daquilo que defendemos na fundamentação teórica. A realização de um trabalho integrado do Conhecimento do Mundo com a Formação Pessoal e Social é essencial, na medida em que explorámos o conhecimento do Mundo Físico e Natural do Conhecimento do Mundo e o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social da Formação Pessoal e Social e criamos

condições ao desenvolvimento de uma consciência de cidadania ativa e responsável, contextualizadas nos reais problemas da comunidade e mundo em que as crianças vivem.

### ***Capítulo IX – Ação Pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico***

No decorrer da ação pedagógica que foi desenvolvida numa turma de quarto ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram implementadas no total setenta e três atividades. Para realizar tais atividades tivemos sempre como documentos orientadores, nomeadamente, *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), *As Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) das várias áreas e por fim, a *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (DGE, 2017)

Seguindo o mesmo fio condutor, das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar iremos descrever somente três atividades. Nestas atividades o tema principal foi o Estudo do Meio e a Cidadania e a sua exploração de forma integrada.

As atividades que foram desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico II tinham como principal objetivo ir ao encontro não só do Relatório de Estágio, como também motivar os alunos na aprendizagem para as várias áreas, visto que a maioria tinha mais dificuldade na área do Português e da Matemática. Para tal, inicialmente foi realizada uma ficha de informação sobre os gostos e opiniões dos alunos na forma de lecionação e nas suas sugestões nos conteúdos a serem lecionados. A maioria sugeriu visitas de estudo, jogos e trabalhos de grupo. E no que diz respeito aos conteúdos muitos estavam relacionados com o Estudo do Meio, nomeadamente, características dos animais, o estudo do meio envolvente. Na planificação das atividades, todas estas sugestões foram consideradas, desta forma as atividades poderiam ir ao encontro não só das necessidades, mas também dos interesses dos alunos.

#### ***9.1 O 25 de Abril na perspetiva de um avô***

O tema do 25 de Abril é algo que sempre desperta muita curiosidade às crianças/alunos da atualidade. Como forma de iniciarmos este tema, decidimos apresentar uma história intitulada “Avó, onde estavas no 25 de abril?”. Após um conto dramatizado desta história, em grande grupo estivemos a recontar a história explorando os pontos fortes da revolução. Em seguida, foi realizado um diálogo sobre alguns aspetos que os alunos achavam que seria ato de uma revolução. Desta forma, estivemos a clarificar o contexto de ditadura em Portugal, nomeadamente, o que sabiam sobre este período e os

motivos que levou o povo português à revolução, como é o caso da falta de liberdade de expressão.

Quando olhamos para o 1.º CEB deparámo-nos com a ausência das histórias, visto que normalmente os manuais têm textos muito ricos e que abordam diversas temáticas de forma integrada. Nós enquanto professores tentamos motivar para a leitura, no entanto no primeiro ciclo, muitas vezes focamo-nos somente nos textos que aparecem no manual ou nos livros de leitura obrigatória, não recorrendo a livros para abordar diversas temáticas.

Neste sentido é crucial que as histórias estejam presentes na vida dos alunos, mesmo quando estes frequentam o primeiro ciclo, uma vez que e segundo Jorge (2022, p. 13), “[...] o contacto com os livros ajuda a criança a desenvolver várias habilidades, de acordo com a sua idade e fase de desenvolvimento em que se encontra”. A mesma autora defende que a seleção de um livro é também importante, pois através destas histórias os alunos conseguem despertar não só a sua curiosidade e imaginação, mas também o livro auxilia a “[...] desenvolver a concentração e raciocínio lógico” (Jorge, 2022, p.13).

No dia vinte e seis de abril, uma aluna levou um desenho sobre o 25 de Abril e até escreveu na totalidade a música “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso, uma vez que a aluna se sentiu à vontade de partilhar aquele trabalho com os colegas em grande grupo explorámo-lo, ouvindo a música. Além disso, também ouvimos a música “E depois do Adeus” de Paulo de Carvalho que serviu também como senha para que as pessoas soubessem da revolução. O facto de termos recorrido a um conhecimento dos alunos e abordar diversas temáticas através do trabalho realizado pela aluna, permitiu-nos realizar uma integração de conhecimentos e de experiências, pois a aluna explicou o motivo que a levou à realização daquele desenho. Além disso, em diálogo com a turma, alguns alunos partilharam algumas experiências que lhes tinham sido contadas pelos familiares.

Para nos deixar um testemunho sobre como era viver antes do 25 de abril, consideramos importante convidar um familiar de uma das crianças, neste caso um avô (**anexo X, figura 29**) para que nos transmitisse a sua experiência e relevasse algumas diferenças que ele sentiu em viver no tempo de Salazar e após a Revolução dos Cravos.

O facto de termos convidado este familiar para a sala de aula foi também pela necessidade de os alunos verem que podemos aprender um pouco mais com todas as pessoas e não só necessariamente com o/a professor/a.

A relação escola-família é crucial para que se consiga estabelecer um ambiente harmonioso e seguro para o aluno. Segundo (Silva, 2010, citado por Garcia, 2022) a

relação escola – família é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança/ aluno, desta forma,

a dupla escola-família engloba as dimensões de atuação individual e coletiva, caracterizando-se a primeira por uma forte posição neste encadeamento, tendo em vista que o envolvimento dos pais e da família na escolaridade dos filhos, permite uma relação saudável no seu progresso académico e a presença e conhecimento dos pais/família sobre este” (p. 29).

Com esta atividade conseguimos ir ao encontro daquilo que abordamos no nosso enquadramento teórico, a cidadania ativa o desenvolvimento do aluno como membro ativo da sociedade em que está inserido, esclarecendo que com a Revolução do 25 de Abril de 1974 os cidadãos passaram a ter não só direitos, mas também deveres. Estes dois temas estão integrados de tal forma que não conseguimos mencionar somente uma área, neste tema está presente a parte da sociedade de Estudo do Meio e a formação de cidadãos ativos da Cidadania.

A cidadania ativa, atualmente, “[...] enfatiza o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade, no sentido em que é pelo reconhecimento da sua responsabilidade na vida da comunidade, tanto local como global [...] que o cidadão poderá responder às necessidades e exigências impostas pelas sociedades modernas [...]” (Fonseca, 2011, p. 121), desta forma preparar os alunos para serem cidadãos ativos é crucial para que possam preparados para agir autonomamente e de forma solidária.

## ***9.2 Uma manhã com animais***

Na sequência do estudo das atividades económicas ponderamos realizar várias atividades relacionadas com os diversos setores. Para dar a conhecer aos alunos um pouco mais sobre a pecuária preparamos uma visita de Estudo a uma exploração agropecuária situada no concelho da Ribeira Grande (**anexo X, figuras 30 - 32**).

Nesta quinta, além de existir uma vasta criação de animais, também havia plantios de batata e milho e por fim, um escritório, onde o senhor realizava a parte administrativa. Nesta visita de estudo conseguimos ter um algum contacto com vários animais, nomeadamente, com os burros, as vacas, os gansos, pavões, perus, galinhas e coelhos.

O principal objetivo desta visita de estudo era motivar os alunos na aprendizagem deste conteúdo, visto que a forma como estava abordada no manual era muito sucinta e não desenvolvia alguns aspetos importantes.

As visitas de estudo são muito importantes, porque nem todos os alunos aprendem da mesma forma, isto é, segundo Beane (2002) há alunos que têm uma aprendizagem mais centrada no tato, ou seja, naturalista, ou então a inteligência lógico-matemática, explorar atividades que incorporam as várias inteligências é extremamente importante, visto que cada aluno é um ser individual e aprende de forma diferente. Além disso, Roldão (2004) defende que “[...] aprender Ciências somente através do manual escolar conduz os discentes a uma aprendizagem parcial, redutora e muitas das vezes distanciada da realidade (Roldão, 2004, citado por Rato, 2016, p. 33).

Proporcionar este tipo de aprendizagem aos alunos é uma mais-valia para o seu crescimento enquanto membro ativo de uma sociedade, porque, como já vimos a Educação Ambiental é extremamente rica e importante na aprendizagem dos alunos e é através destas diversas formas de lecionar um conteúdo que conseguimos levar os alunos a compreender que aquilo que é lecionado na escola não se foca somente nos manuais, mas sim na realidade que nos rodeia. Pela criação destes ambientes educativos criam-se condições para que os alunos desenvolvam conhecimentos contextualizados nas suas vivências, competências cognitivas, sociais e axiológicas que lhes permitam “[...] manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.” (DGE, 2017, p. 27).

Quando voltamos à escola, em grande grupo fomos dialogando sobre o que tínhamos visto e a opinião dos alunos em relação aos animais e sobre aquilo que gostaram de ver e o que menos gostaram. Conseguimos afirmar que a maioria dos alunos gostou da visita de estudo, porque numa ficha sobre algumas curiosidades ditas pelo senhor, cada aluno deu a sua opinião e conseguiu explicar resumidamente todos os conteúdos que foram abordados no decorrer da visita. Além disso, a ficha tinha algumas perguntas que referiam alguns assuntos que o agricultor tinha mencionado (**anexo X, figuras 33 e 34**).

Um aspeto a ponderar numa próxima visita de estudo a realizar, talvez será preparar previamente, em grande grupo, umas questões para que os alunos possam realizar ao agricultor, desta forma poderão também esclarecer algumas dúvidas que possam ter e participar na construção do seu conhecimento.

Na realização desta atividade, apesar de ter tido como principal objetivo a percepção da criação da pecuária, conteúdo do Estudo do Meio, também consideramos importante abordar a Educação Ambiental e o Bem-estar animal que estão relacionados com a Cidadania e Desenvolvimento. Desta forma, conseguimos alcançar os objetivos deste Relatório de Estágio, explorando estas temáticas de forma integrada e integradora.

O bem-estar animal é um tema que deve ser explorado desde muito cedo, para que consigamos estimular as crianças/alunos a respeitar e a garantir as necessidades básicas à sua sobrevivência,

uma vez que muitos animais vivem sob a ação do ser humano , e/ou são influenciados pelas ações, atitudes e comportamentos do ser humano, cabe-nos criar condições que promovam o bem-estar animal e fomentem o desenvolvimento de competências junto dos mais jovens, para que, desde cedo, aprendam a respeitá-los e a garantir as condições necessárias ao seu bem-estar (Gil et al., 2021. p. 4).

### **9.3 Atividade “Cuida do teu animal”**

Como forma de dar continuidade ao principal tema da visita de estudo, nomeadamente, a pecuária, preparamos esta atividade para que os alunos conseguissem tomar conta de um ovo. Desta forma, a cada discente foi entregue uma fotografia com um animal, quando já todos tinham o seu animal começamos a analisar quais poderiam ser as características em comum de todos os animais. Após a apresentação de todos os animais, em grande grupo apercebemo-nos que o critério de semelhança entre eles seria o facto de todos serem ovíparos. Estas fotografias serviram para formar os grupos, ademais a estratégia utilizada para a constituição dos grupos foi importante, visto que “[u]m grupo de trabalho pode ser composto de forma espontânea e rapidamente, ou recorrendo a técnicas, como sequências, características comuns, entre outros critérios. Ou seja, pretende-se construir grupos democráticos, funcionais e cooperativos.” (Pereira, 2015, p. 57).

Quando já todos os grupos estavam formados, a cada grupo foi entregue uma caixa e uma folha com alguns parâmetros para que os alunos preenchessem em relação ao ovo (**anexo X, figura 35**), por exemplo, um nome, a sua espécie, algumas curiosidades inventadas pelos alunos, o seu habitat e a sua alimentação. É de salientar que todos os

ovos estavam devidamente marcados para que não houvesse trocas. O principal objetivo desta atividade, para além de trabalhar a cooperação entre todos os elementos do grupo era estimular a responsabilidade do mesmo. Todos os alunos conseguiram realizar o desafio e tiveram o auxílio dos familiares, pois alguns deslocaram-se à escola para entregar o ovo, principalmente em dias de chuva. Alguns educandos, com a ajuda dos seus familiares construíram um vestuário (**anexo X, figuras 36- 38**) para que o ovo se mantivesse sã e salvo.

Uma vez que havia grupos de dois elementos e de três elementos tivemos de prolongar a atividade por uma semana, para que todos tivessem a oportunidade de levar o ovo para casa. O principal objetivo desta atividade era proporcionar aos alunos a experiência de cuidar de um ser sensível e indefeso. Além disso, como o trabalho realizado foi em grupo, todos os elementos tinham de ser responsáveis e colaborar uns com os outros para que o ovo sobrevivesse a uma semana. Uma das regras da atividade era fazer com que os alunos se pusessem no lugar do outro, ou seja, se algum elemento do grupo fosse irresponsável todo o grupo seria prejudicado. Todos os alunos foram responsáveis para que não prejudicassem os colegas.

Com estas atividades conseguimos estimular a cooperação, uma vez que os alunos que trabalham em grupos heterogêneos:

têm papéis e funções específicas dentro do grupo. As funções vão variando, de forma a que todos assumam diferentes papéis e o seu processo formativo seja alargado em diferentes domínios e competências. Promove-se a responsabilidade individual e a participação de todos (DGE, 2021, p. 3).

A ideia para esta atividade surgiu pela necessidade de tornar os alunos cidadãos ativos na sociedade e de serem responsáveis com o mundo que lhes rodeia. Quando permitimos que os alunos trabalhem a pares ou em grupos estamos a desenvolver a empatia, a cooperação e o respeito, pela partilha de opiniões, raciocínio e estratégias utilizadas. Assim, a Cidadania passa a ser vista como uma “[...] componente integradora e integrada que deve fomentar o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos críticos e interventivos.” (Fonseca, 2015, p. 219). Além disso a mesma autora defende que

reconhecendo a importância da integração curricular na educação para a cidadania, no sentido em que aquela favorece um contexto educativo proporcionador de aprendizagens mais significativas e capazes de potenciar aos alunos o seu desenvolvimento como cidadãos mais ativos e eticamente responsáveis (p. 219).

Estas atividades são cruciais para o desenvolvimento do aluno, visto que a Estratégia [Nacional de Educação para a Cidadania] propõe que os alunos na componente curricular de Cidadania “[...] realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas.” (DGE, 2017, p. 3).

Por parte dos alunos o *feedback* foi muito positivo, todos eles tiveram o cuidado esperado com o ovo. A relação escola-família também é essencial para auxiliar os motivar os alunos nas atividades propostas, todos os familiares elogiaram a atividade, na medida em que auxiliaram os alunos para que o “animal” tivesse o maior conforto possível. Conseguimos entender que os objetivos desta atividade foram alcançados quando os alunos mostraram empenho e dedicação e começaram a mostrar uma atitude mais responsável também no que diz respeito às restantes tarefas.

Em suma, a realização desta atividade também foi ao encontro daquilo que temos vindo a defender, uma abordagem integrada e integradora das áreas do Estudo do Meio e da Cidadania. Com a atividade do ovo, também conseguimos entender que a falta de cuidado para com alguns animais pode levar à extinção de algumas espécies, refletir sobre as características dos animais está relacionado com a área do Estudo do Meio e de forma integrada também recorreremos à área da Cidadania quando refletimos sobre atitudes que poderão salvaguardar o bem-estar animal, a responsabilidade e a cooperação entre os alunos.

## Considerações finais

Após a elaboração deste Relatório de Estágio apresentamos algumas considerações finais, que resultam do processo de conhecimento trilhado nos vários momentos da sua consecução, desde o percurso que levou à sua elaboração, às nossas práticas pedagógicas e às experiências que este trabalho nos proporcionou.

Educar para a Cidadania de forma integrada configura-se como fundamental para o desenvolvimento integral e holístico da criança/aluno como pessoa/cidadão. Importa que este conceba a realidade a partir do todo epistemológico e axiológico que a estrutura, no sentido de esta ser entendida pelas crianças/alunos como um ecossistema dinâmico, onde todos pertencem e todos contribuem para o seu desenvolvimento e para a sua preservação. Neste contexto, afigura-se crucial que o educador/professor cumpra a sua missão educativa na formação do Homem enquanto pessoa e crie “[...] as condições para que [a criança/aluno] se sinta membro da realidade social em que vive e seja capaz de proceder a uma leitura crítica e reflexiva, que o leve a uma maior compreensão dessa realidade [...]” (Fonseca, 2011, p. 114).

A preocupação em compreender e em promover um processo educativo para a cidadania contextualizado e integrado levou-nos a desenvolver um estudo no sentido de compreender como é que os educadores e professores das escolas das ilhas do Arquipélago dos Açores promovem este processo educativo integrado. Ou seja, elaboramos e aplicamos um questionário a partir do qual pretendemos conhecer quais as conceções e as representações dos educadores/professores sobre a integração curricular e sob a forma como esta é desenvolvida na educação para a cidadania, em particular como é que esta é promovida na articulação integrada e integradora com a área do Estudo do Meio.

Partindo do quadro concetual que sustenta este Relatório de Estágio, que enfatiza a importância da integração curricular, em particular do Estudo do Meio e da Cidadania, na educação cidadã das crianças e alunos, e dos resultados que obtivemos do estudo – quer do conhecimento relativo a boas práticas de educação integrada de educação para a cidadania, quer à ausência destas – desenvolvemos um conjunto de *práxis* educacionais que, do nosso ponto de vista, potenciaram a formação das crianças/alunos enquanto sujeitos ativos da construção do seu conhecimento. Na verdade, foram criados ambientes pedagógicos que favoreceram o “[...] desenvolver atitudes de rigor intelectual e processos de análise racionais e fundamentados, necessários à compreensão do real social

e natural com que todos os indivíduos interatuam” (Roldão, 1995, p. 47). Ou seja, foram promovidos contextos pedagógicos que contribuíram para o desenvolvimento das crianças/alunos como cidadãos ativos e responsáveis.

Todos os objetivos propostos para este Relatório de Estágio foram alcançados. Através da observação participante, minuciosa e detalhada dos contextos de Estágio Pedagógico I e II conseguimos esboçar um processo educativo contextualizado, que tornou possível a construção significativa do conhecimento por parte das crianças/alunos.

Para este processo de construção contribuiu o facto de termos implementado uma prática educacional integradora e integrada, que, partindo do estudo do meio local para o global, contribuiu para o desenvolvimento da criança/aluno enquanto cidadão crítico, ativo e responsável. A título de exemplo, com a atividade do pão conseguimos não só explorar uma profissão, do tema profissões da área do Conhecimento do Mundo, como também contribuimos para o conhecimento de uma tradição açoriana como o pedir Pão-por-Deus. O conhecimento desta tradição não só enraíza as crianças na cultura da sua sociedade, como favorece o desenvolvimento de atitudes e valores associados a ela, como sejam, a solidariedade, a partilha e a empatia. Assim, não só as crianças compreendem o porquê do feriado do dia 1 de novembro, também conhecido como o dia do Pão-por-Deus, as suas origens e as suas razões de ser, como interagem com as situações que as estimulam a serem mais empáticas e solidárias. A integração das crianças na sua cultura permite-lhes que se sintam membros integrantes da sociedade e que consigam sentir-se corresponsabilizados pela sua preservação.

À semelhança do que ocorreu na educação pré-escolar, também no 1.º Ciclo foram criadas condições para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, enquanto cidadãos ativos e responsáveis. A título de exemplo mencionamos a visita de estudo realizada à exploração agrícola. A agricultura é uma atividade muito próxima dos alunos das escolas rurais açorianas, muitos alunos pretendem assumir a profissão de agricultor e, em função deste desejo, negligenciam a escola e a sua importância na sua formação. A ida à exploração agrícola, para além de ter promovido a construção de conhecimento contextualizado em várias áreas do currículo (Estudo do Meio, Matemática, Português, Cidadania), também permitiu que os alunos compreendessem a função do ensino e da escola no desenvolvimento do empresário agrícola de sucesso. Ou seja, para além de serem consolidados os conhecimentos sobre o sector primário (conteúdo explorado na área do Estudo do Meio), a responsabilidade ambiental perante os animais (conteúdos explorados nas áreas do Estudo do Meio e da Cidadania) também fomentou uma maior

motivação dos alunos pelo processo de ensino-aprendizagem e pelo reconhecimento da escola como útil. Com o estudo de cariz descritivo/interpretativo desenvolvido no âmbito deste Relatório, conseguimos compreender as concepções e as representações dos educadores/professores acerca da integração curricular e da sua implementação na promoção de educação para a cidadania. Constatamos que a maioria dos docentes, incluindo as entrevistadas, confundem o conceito de integração curricular com o conceito de interdisciplinaridade. Não obstante esta confusão concetual, muitos docentes responderam que realizavam na sua prática pedagógica a integração curricular e que consideram pertinente promovê-la, pois esta favorece a responsabilização dos discentes na construção do seu conhecimento, tornando-os um elemento ativo na sua formação, ao mesmo tempo que os motiva aprenderem mais.

Com as nossas práticas educativas conseguimos constatar uma evolução no grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, pois estas no final das nossas práticas estavam mais motivadas a aprender e permaneciam mais tempo no tapete, não ficando impacientes facilmente. O mesmo aconteceu na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde realizamos as nossas práticas pedagógicas, contexto onde normalmente ocorria um processo balcanizado. Aquando do desenvolvimento de uma aprendizagem integrada e integradora, introduzida através das nossas práticas, os alunos começaram a demonstrar uma atitude mais positiva e motivadora em relação às várias áreas do currículo. Quando temos em atenção os gostos, experiências e o conhecimento dos discentes, há um maior interesse dos alunos pela escola e pelo processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de a prática pedagógica ter ocorrido num curto período, surgiram algumas limitações e constrangimentos, que nos afetaram, como por exemplo o tempo de duração dos Estágios Pedagógicos I e II. Tornou-se uma dificuldade, na medida em que a duração é muito reduzida para a quantidade de trabalho que nos é exigida, como é o caso das observações, planificações, construção de materiais e para além de todo o trabalho relacionado com as práticas pedagógicas ainda nos é exigido a realização de trabalhos, construção de materiais e de reflexões para as restantes unidades curriculares do curso em questão.

No decorrer da elaboração deste Relatório de Estágio conseguimos superar as nossas dificuldades, nomeadamente, conseguimos realizar todo o trabalho que nos era pedido para o pouco tempo de estágio. Todas estas dificuldades ajudaram-nos a evoluir enquanto pessoas e enquanto profissionais, as aprendizagens, o esforço e a dedicação marcaram o nosso percurso enquanto profissionais de educação.

Contudo, e refletindo sobre todo o trabalho realizado apelamos para que no futuro, haja uma maior procura na área da formação docente para a promoção de uma prática integrada, pois para além de desenvolver nas crianças/alunos o gosto pelo ensino-aprendizagem, permite que estes sejam membros ativos na construção do seu conhecimento.

## Referências Bibliográficas

- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino (manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados)*. IEC - Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2002). *Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular – o Contributo do Projeto ‘Procur’*. In *rela e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88
- Alonso, M. L. & Felício, H., M., S. (2016) A integração curricular no ensino fundamental e as suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*. DOI | 10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10950
- Andrade, M. S (2022). *Resolução de problemas no desenvolvimento do pensamento matemático e da cidadania ativa na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores.
- Azevedo, B. D (2020). *A cidadania no estudo do meio: uma abordagem implícita ou explícita?: um estudo no contexto da Educação Pré-Escolar e no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores.
- Appi, L. A. (2012). Educação ambiental: conhecer e cuidar do meio ambiente para garantir qualidade de vida das atuais e futuras gerações. *Ágora: Revista De divulgação científica*, 16 (2esp.), p. 636–641.
- Beane, J. (2002). *A integração curricular: A conceção do núcleo da educação democrática*. (1.ª edição). *Didáctica editora*
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem fronteiras*, 3 (2), 91-110
- Cachapuz, A, Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. (1.ª ed.). Conselho Nacional de Educação - *Ministério da Educação*.
- Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. (10.ª ed.). *Porto Editora*

- Coutinho, C. P. (2019). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. *Almedina*.
- Daher, W., Omar, A., Swaity, H., Allan, B., Issa, S., Amer, Z., & Halabi, A. (2022). Upper-Basic Schoolteachers' Beliefs about Their Student's Awareness of Digital Citizenship. *Sustainability*.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série. N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República, 1.ª série. N.º 198.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *Currículo: Teoria e práxis*. (11.ª ed.). Porto Editora
- Faria, E. M. (2007). O Estudo do Meio como fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1.º C.E.B. [Dissertação de Mestrado] *Universidade do Minho*
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: Análise de projetos no âmbito de metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e o 2.º CEB. *Escola Superior de Lisboa*
- Figueiredo, I. (1999). Educar para a Cidadania. *Edições Asa*
- Flavinha, M., & Covas, F. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular: o que nos dizem os Professores de um Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano. (pp. 15-19). Instituto de Educação | *Universidade do Minho*.
- Fonseca, J. M. R. (2011). A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva. [Tese de Doutoramento] Angra do Heroísmo: *Universidade dos Açores*.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel de integração curricular.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a Cidadania ativa, o papel da integração Curricular. A *cidadania no currículo: o contexto português*, pp. 214-223
- Fonseca, J. (2017). Ética da responsabilidade como pilar da cidadania no século XXI. *Revista Dialectus*, 10 <https://doi.org/10.30611/2017n10id19927>
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: a escola e sociedade como palcos de participação. pp. 17-25 [Dissertação de Mestrado]. *Instituto Politécnico de Bragança*

- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: *Instituto Piaget*.
- Garcia, R.C (2022). *Relação Família-Escola e Sucesso Educativo: O Projeto PIC em Água de Pau [Dissertação de Mestrado]*. *Universidade dos Açores*.
- Gil, H., Lopes, I., Lima, R., André, T., Mariano, G., Briosa, M., . . . Miranda , S. (2021). *Referencial de Educação para o Bem-Estar Animal - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. *Ministério da Educação*.
- Gómez, A. I. (1995). *Investigación en la Escuela - Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela . La escuela, encrucijada de culturas , pp. 7 – 23*
- Grant, A. (2011). *Escolinha de Culinária. Estarreja: Mel Editores*.
- Hamayel, H., & Hawamdeh, M. (2022). *Methods Used in Digital Citizenship: A Systematic Literature Review*. *Journal of Digital Educational Technology*.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. *Edições Sílabo*.
- Menezes, I. (1993). *A Formação Pessoal e Social numa perspetiva desenvolvimental ecológica*. *Inovação, volume (6)*, 309 -336. <https://hdl.handle.net/10216/56278>
- Jorge, M. M. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de Mestrado]*. *Universidade de Coimbra*
- Jurs, P., Samusevica, A., Bethere, D., Rocane, M., & Striguna, S. (2022). *The Ecosystem Of The Citizenship Education Concept For Building Civic Competence*. *Journal of Positive School Psychology*, 285-295.
- Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*. 1.ª série. N.º 237
- Maia, C. (2013). *Sustentabilidade educativa: Circunstância, ideal e singularidade*. *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 55-76).
- Manzini-Covre, M. d. (1994). *O que é Cidadania*. *São Paulo: Brasiliense*.
- Martins, E. C. (2009). *A escola como espaço gerador de cultura "de" e "para" a cidadania*. [Dissertação de Mestrado] *Universidade Lusófona*.
- Martins et al.; (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.

- Matos, D. L. (2019). Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado]. *Universidade dos Açores*.
- Mateus, M. (2001). O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Actas do II Colóquio de Geografia - Cadernos de Geografia, (pp. 71- 75). *Coimbra: Universidade de Coimbra*.
- Medeiros, E. O. (2009). Educação, cultura(s) e cidadania: ser pessoa na identidade e em contextos de diversidade. *Educação, cultura(s) e cidadania* (pp. 65-84).
- Mendes, M. (2005). As novas cidadanias no contexto de globalização. *Proformar* volume (11).
- Ministério da Educação (2017). Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania. Lisboa: *ME/DEB*.
- Ministério da Educação (2018) Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2021). Recuperar Incluindo com a Aprendizagem. Lisboa
- Menezes, I. (2005). A educação para a cidadania: Sentidos de um conceito e avaliação das suas formas de expressão curricular. *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-23).
- Moreira, M. A. (2016). O que é afinal aprendizagem significativa?
- Munsberg, J. A., & Felicetti, V. L. (2014). A sala de Aula como Espaço de Formação Mútua dos Sujeitos.
- Neves, M. C. P. & Justino, D. (2018). Todo o projeto educativo é uma opção moral. Ética aplicada: Educação, (pp. 8-21). *Edições 70*.
- Nogueira, C., & Isabel Silva (2001). Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo. (3 ed., pp. 114 ).
- Nóvoa, A. (2009). Professores Imagens do futuro presente. *Educa*.
- Nono, A. M. (2011) Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *Educação Infantil: abordagens curriculares* (pp. 67- 79). *Artmed*.

- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. *Educa*. Universidade de Lisboa
- Pacheco, J. A. (1996). Currículo: Teoria e práxis. Porto: *Porto Editora*.
- Peceguina, M. I., Mata, A. C. (2021) Aprender é um assunto pessoal: da educação hiperativa à educação contemplativa. in Ferreira, N. M. & Nunes, C.(Eds.) Diversidades, educação e inclusão. (pp. 93-110) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.093>
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar (Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico)*, 20, 224-233.
- Pereira, I. (2022). "A sala de aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico". 170 p. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Ponta Delgada: *Universidade dos Açores, 2022*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/6711>
- Pontuschka, N. N., Bittencourt, C. M. F., Nadai, E., & Kulcsar, R. (2017). O “Estudo do Meio” como trabalho integrador das práticas de ensino. *Boletim Paulista De Geografia*,
- Rato, V. J. (2016). A importância das visitas de estudo na aprendizagem: Concepções de alunos e professores. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Lisboa.
- Roldão, M. (1995). O Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Fundamentos e Estratégias. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d. (2013). *O que é um Currículo Relevante?* Em F. Sousa, M. d. Roldão, & L. Alonso, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-27).
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores. *Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação*
- Sacristán, G. J. (1994). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. (9.ª ed.). *Morata*.
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V., & Zarth, E. F. (2019). Fases de desenvolvimento humano segundo Jean. *VI Congresso Nacional de Educação*.
- Silva, C. D. (2015). Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento. [Dissertação de Mestrado] *Universidade do Minho*.

- Silva, S., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME – Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Silva, J. M. (2021). *A importância de trabalhar os sentidos na educação infantil compactuando com as práticas pedagógicas*. VI Congresso Nacional de Educação.
- Silva, M. M. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Souza, M. C. (2018). Educação digital: a base para a construção da cidadania digital. *Que desafios à cidadania europeia no século xxi?* (pp. 57-69).
- Tedesco, J. C. (2007). *O novo pacto educativo*. (3.<sup>a</sup> ed.) Fundação Manuel Leão
- Teixeira, A. C. (2003). *O currículo*.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenge of the 21st Century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- UNO. (2019). Objetivo 4: Educação de qualidade. *Nações Unidas - ONU*
- Zabalza, M. A. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. *Porto: ASA*

# Anexos

## Anexo I – Protocolos



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Consentimento Informado

O presente projeto de investigação ocorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, com vista à consecução do Relatório de Estágio intitulado “O Estudo do Meio e a Cidadania na construção de um projeto integrado de conhecimento”. Este projeto desenvolvido pela discente Maria João Jardim, sob a orientação científica e pedagógica da prof.ª doutora Josélia Fonseca. Os objetivos deste projeto são, compreender a perceção dos docentes face à integração curricular, conhecer quais as estratégias utilizadas numa prática integradora e perceber como é que os docentes integram as áreas do Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e da Formação Pessoal e Social/ Cidadania.

Os participantes têm a liberdade de aceitar participar neste projeto, assim como recusar responder a alguma questão realizada no contexto da entrevista. Garantimos a confidencialidade e o anonimato, sendo que não serão divulgados os aspetos referidos pelo participante. Mais informamos que os participantes têm a total liberdade de retificar as suas respostas a qualquer momento da entrevista e aceitamos a desistência dos mesmos, a qualquer momento.

Solicitamos ao próprio participante a sua colaboração/autorização para a realização da entrevista. A entrevista terá uma duração prevista de 30 minutos. Solicitamos também autorização para eventuais registos áudios da entrevista.

Pedimos ainda autorização para se divulgar a informação relativa aos dados recolhidos e resultados alcançados, isto sempre com fins académicos.

Por fim, informamos que quaisquer registos feitos durante a realização da entrevista serão destruídos após a apresentação e discussão do nosso projeto de investigação no contexto de Relatório de Estágio.

Ponta Delgada, \_\_\_\_ de maio de 2023

Assinatura do participante

Assinatura da investigadora

---

---

## **Anexo II** – Entrevista A (Manuela)

Maria - Boa tarde professora.

R:– Boa tarde.

Maria – comecemos então por me dizer quais são as suas habilitações académicas.

R: Eu sou Licenciada.

Maria - No seu curso optou somente por ser educadora/professora ou pode exercer em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico?

R: Não. É só mesmo educadora.

Maria – Há quantos anos é educadora?

R: Sou educadora há trinta e sete anos.

Maria – O grupo que leciona é composto por quantas crianças?

R: São vinte crianças, sendo um grupo heterogéneo com crianças dos três aos seis anos.

Maria – sim senhora.

Maria – No seu entender quais são as áreas que mais contribuem para o desenvolvimento da criança e porquê?

R: Pronto, na... no meu sentir é o Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social, são as duas áreas, portanto que no caso do Pré-Escolar é o Conhecimento do Mundo [Maria – hmhm] e a Formação Pessoal e Social são as duas áreas base, porque acho que a partir daí todo o resto se ... se conjuga nas aprendizagens.

Maria – Sim.

Maria – Na sua opinião em que consiste a integração curricular?

R: Pronto ... A integração curricular eu acho que consiste na ... no... no conjunto e na interligação que há entre todas as áreas e todos os domínios do ensino pré-escolar. Portanto, \*Corte porque a entrevista foi interrompida\*, portanto são essas..., essa interligação que há entre todo o currículo, que no pré-escolar é indissociável, felizmente, e pronto, nos outros níveis é que se começa a compartimentar, mas também, as..., os conhecimentos que nós pedimos às crianças, não é? São mais básicos \*Maria – hmhm\* portanto, acabamos por conseguir não... não vamos especificar muito uma área ou outra área \* Maria – claro\*, temos que conjugar tudo.

Maria – a professora por acaso aqui já referiu quais são as áreas da Educação Pré-Escolar que potenciam uma prática integrada.

R: Para mim é o Conhecimento do Mundo e a Formação Pessoal e Social.

Maria – Ok.

Maria – Tendo em conta, as finalidades educativas, há vantagens e desvantagens na integração curricular. Pode enunciar algumas?

R: É assim ... eu não vejo desvantagens [riso], só vejo vantagens \*Maria – sim [riso]\*, pronto, e até porque o conhecimento é... é ... um... é ... uma, é um todo. Nós não podemos ser bons só numa área, não é? \*Maria – hmhm\* pronto. Quer dizer, nós até podemos ser muito bons numa área, mas depois acabamos por não conseguir socialmente, não é? Por exemplo, eu posso ser um grande Matemático e depois a nível da Formação Pessoal e Social não ser uma pessoa muito sociável \*Maria – hmhm\*, porque, pronto ninguém fala comigo porque eu só falo de Matemática, vamos supor não é? Pronto. E a ... e um ser social tem de ser um ser completo.

Maria – Muito bem, sim senhora.

Maria – E na sua opinião a importância da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo para desenvolvimento da criança?

R: Pronto .... A barra... o ... a Formação Social e Pessoal ao fim e ao cabo é o saber estar no mundo, não é? São as regras, são as convivências, o saber que existe o outro, saber as diferenças entre as pessoas, o autoconhecimento e o conhecimento do outro e enquanto eu não me conhecer a mim, enquanto eu não conhecer o outro e o que me envolve, eu não consigo ir mais além, não é? \*Maria – hmhm\*, pronto. O conhecimento do mundo acaba por abranger ainda mais, não é? \*Maria – Exato\*, portanto, vai mais longe daquele núcleo que é a família que depois eles passam para a escola e depois de passar para a escola, para o mundo. E é .... É disso que nós aprendemos \*Maria – aprendemos, sim\*, pronto isso é a minha opinião.

Maria – No seu ponto de vista, quais as potencialidades em desenvolver uma prática educativa nestas duas áreas, ou seja, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social, isto é quais as potencialidades de desenvolver as duas áreas de forma integrada.

R: Ah.... A potencialidade, é exatamente aquilo que eu disse antes, que é o nós conhecermos a nós e o outro depois estamos muito mais abertos à aprendizagem ou que é desconhecida ou que nós não sabemos. Ah ... O.... Por exemplo, muitas das vezes nós dizemos que quando [...], dizemos sempre muito mal do nosso país, não é? \*Maria – hmhm\* e quando saímos para fora é que vemos o bom que temos, não é? \*Maria – exato\*, portanto, se nós conhecermos a nossa gastronomia, até se calhar podemos estar, agora estou a falar disso porque estavam ali a fazer os biscoitos, podemos até não achar nada de especial, não é? E quando vamos conhecer outros povos, outras maneiras de ..., a comida, o que os outros comem e tudo mais nós acabamos por \*Maria – dar valor\*, por dar valor

àquilo que temos. Por exemplo, a nível dos animais domésticos, por exemplo, \*Maria – hmhm\* nós temos os nossos animais domésticos, mas se nós formos a outros países, noutras culturas, eles têm outros animais domésticos, \*Maria – Exato\*, e que às vezes nos dizemos assim “– Ai que horror, como é que têm um lagarto, ou como é que têm ... não é? Pronto, e eles têm as suas razões. E quando nós aprendemos e sabemos, somos melhores pessoas e crescemos mais, \*Maria – exato, hmhm\*.

Maria – Como concebe e trabalha as áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social, pode também mencionar algumas temáticas, visto que estas perguntas estão relacionadas.

R: É assim..., normalmente eu trabalho por pedagogia de projeto \*Maria – hmhm\*, claro que é assim, são miúdos muito pequeninos. Muitas das vezes, o projeto não sai propriamente deles, não é? \*Maria – Claro\*, porque a gente vai lhes dando algumas indicações e ... e ver também o que é que nós estamos a ver que há necessidade, por exemplo podemos partir da questão de género, da ... da ... quando nós vemos por exemplo a nível da casinha das bonecas temos alguns rapazes ou algumas raparigas que acham que há trabalhos para homem e trabalho para mulher não é? Pronto dentro de casa e que nós queremos desconstruir um bocadinho esse conceito, pronto, claro que a pessoa pode lançar ideias e depois fazer um projeto a partir daí \*Maria – Claro\*, não é? Outras vezes nós temos algumas crianças que são realmente meninos mais despertos e que querem saber mais e que às vezes, os pais não têm tanta disponibilidade ou são temas tabu. Por exemplo, a nível da sexualidade \*Maria – hmhm\* não é? Pronto, ou eles viram qualquer coisa que os pais fizeram e que na escola nós dizemos, como o tabaco, por exemplo, que faz mal à saúde, pronto. E eles querem saber mais, porque os pais não lhes dizem e então muitas das vezes quando a pessoa pergunta o que é que eles querem ... se querem aprender mais sobre alguma coisa, eles trazem-nos esses temas \*Maria – hmhm\* e depois claro a gente ajuda-os a construir e a fazer. Mas é aquilo que eu ... muitas das vezes eu digo nós podemos depois todas as outras coisas, consciência fonológica, a Matemática, nós conseguimos trabalhar falando de várias coisas desde os animais marítimos, do mar, como do ... podemos estar a falar da ... agora sem ser animais. Pronto, podemos estar a falar de tabaco, podemos estar a falar de outra coisa qualquer e estamos \*Maria – hmhm\*, podemos sempre trabalhar a parte da Matemática e a parte do Português, não é? Está sempre relacionado. E usamos esses temas que são do seu agrado para os motivar. \*Maria – Exatamente\*.

Maria – aqui, por acaso a última pergunta era mesmo essa, ou seja, os conteúdos e as temáticas, mas pelo que eu percebi a professora trabalha de acordo com as necessidades e interesses dos seus meninos.

R: Exatamente, tenta-se.

Maria: Então damos por concluída a nossa entrevista e Muito Obrigada pela sua colaboração.

### **Anexo III** – Entrevista B (Carla)

Maria: Boa Tarde professora, vamos começar a entrevista para o meu Relatório de Estágio e agradeço desde já a sua colaboração.

Maria: então começo por perguntar quais são suas habilitações académicas.

Professora: Licenciatura.

Maria: No seu caso, optou por ser professora e educadora ou somente professora do 1.º Ciclo?

Professora: Na minha altura não havia essa opção, portanto eu terei o curso foi só de primeiro ciclo. (Maria \*hmhm\*).

Maria: Quantos anos tem de serviço?

Professora: Boa pergunta ... ah... vinte e três ou vinte e quatro anos (Maria: \*sim senhora\*)

Maria: A sua turma é composta por quantos alunos?

Professora: Tenho treze alunos.

Maria: E qual é o ano em que leciona

Professora: quarto ano.

Maria: apercebemo-nos no decorrer do estágio que o aluno D que apresentou algumas dificuldades, no entanto não havia diferenciação, ou seja, a forma de lecionar e as fichas de avaliação eram as mesmas.

Professora: Exatamente, houve uma fase ali no primeiro, segundo e terceiro ano que ele a nível do Português fazia um trabalho diferenciado dos outros. Voltei outra vez às consoantes, às vogais, trabalhamos ali um bocado os casos de leitura, enquanto os outros estavam com outro tipo de trabalho ele ainda fazia esse trabalho, mas ali no terceiro período, comecei a perceber que ele estava [...] mesmo a nível de leitura já estava mais ou menos ao nível dos outros e depois começou a fazer o mesmo trabalho que os outros. (Maria: hmhm\*)

Maria: No seu entender quais são as áreas que mais contribuem para o desenvolvimento dos alunos? E porquê?

Professora: A meu ver, eu acho que todas as áreas são muito importantes, se bem que o Português é sempre a base de tudo e nós sabemos que uma criança que não sabe ler e que não sabe escrever depois vai ter dificuldades em todas as outras áreas.

Maria: Em que consiste, na sua opinião a integração curricular?

Professora: Eu acho que a integração curricular é nós termos um determinado tema ou querermos trabalhar um determinado tema ou um determinado conteúdo e utilizar as várias áreas que nós temos disponíveis e trabalhar este conteúdo nas diversas áreas ao mesmo tempo. (Maria: hmhm\*).

Maria: No seu entender, quais as áreas do 1.º Ciclo do Ensino Básico que potenciam uma prática educativa integrada, ou seja, aquelas que permitem explorar melhor a integração?

Professora: Sim... As duas áreas que fazem melhor essa ponte é realmente o Português e o Estudo do Meio (Maria: sim) e até nós já vemos nesses livros, nesses manuais mais recentes já há trabalhos em que estão ... o.... O Estudo do Meio está relacionado com o Português e com a Cidadania também (Maria: hmhm\*).

Maria: Sim senhora.

Maria: Tendo em conta, as finalidades educativas da integração curricular há vantagens e desvantagens, na sua opinião pode enumerar algumas por favor?

Professora: Em relação às vantagens, eu acho que realmente é isso, é o poder ... os miúdos entenderem quando determinado conteúdo, uma determinada temática que pode ser ou que está relacionada com o Português, está relacionada com o Estudo do Meio e a Cidadania também está sempre incluída neste tipo de trabalho e isso é uma mais-valia para o trabalho que “a gente” possa desenvolver. Em relação às desvantagens a única desvantagem que eu vejo às vezes é o tempo que... porque ... há ... há áreas curriculares em que nós temos uma carga horária maior e há outras em que temos uma carga horária menor e, muitas vezes, é difícil [Maria: hmhm\*] fazer essa conciliação entre os tempos que nós temos para dar um determinado conteúdo.

Maria: Na sua opinião, qual a importância da Cidadania e do Estudo do Meio para o desenvolvimento do aluno?

Professora: Muito importante. A Cidadania, muitas vezes, nós temos agora determinados projetos em que nós trabalhamos mesmo a Cidadania juntamente com o Estudo do Meio, mas a Cidadania é o que nós fazemos todos os dias [Maria: hmhm\*]. As conversas que temos com eles, os conselhos que nós damos, às vezes até as reprimendas e ... e ...

quando falamos de alguma coisa que correu menos bem na turma, alguma briga ou alguma situação mais desagradável, nós estamos continuamente a falar sobre a Cidadania. E é muito importante, porque faz parte também da formação deles [Maria: exato] a nível de ser um bom cidadão. [Maria: claro].

Maria: A Cidadania e o Estudo do Meio de forma integrada têm as suas potencialidades para o aluno, na sua opinião quais são estas potencialidades?

Professora: É exatamente isso. É o conhecimento do Meio, conhecimento de si próprio, que são áreas que são trabalhadas, [...] são temáticas que são trabalhadas no Estudo do Meio e que também estão relacionadas com a Cidadania. O conhecer o mundo [...], ou seja, no Estudo do Meio a gente trabalha muito o mundo que está à nossa volta e tudo o que está relacionado a nível do ambiente, a nível mesmo das profissões na freguesia, pronto há várias temáticas do Estudo do Meio que depois complementam-se com aquilo que “a gente” dá na Cidadania [Maria: hmhm].

Maria: Como concebe e trabalha as áreas do Estudo do Meio e da Cidadania na sua turma?

Professora: É exatamente isso. É através de algumas atividades de projeto, alguns projetos que nós temos mesmo, que estão [...] que estão incluídos na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania que são projetos que, nós quando olhamos para eles [...] no nosso caso esse ano a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental que estão todas, todas relacionadas [Maria: hmhm] com o Estudo do Meio. Há determinados conteúdos no Estudo do Meio que abordam estas temáticas e assim é mais fácil de estar fazendo trabalho com eles.

Maria: Para terminarmos, a última pergunta era mesmo essa, ou seja, quais eram os conteúdos e as temáticas que na sua opinião potenciam uma abordagem integrada do Estudo do Meio e da Cidadania.

Professora: Exatamente. Neste caso, tivemos realmente a interculturalidade quando nós trabalhamos a parte dos países da União Europeia, conhecer as diferentes culturas, as diferentes realidades dos vários países [Maria: hmhm] e como é que os vários povos dos países diferentes, como é que eles vivem, como é que é o seu modo vida. A Educação Ambiental, trabalhamos muito, ainda por mais, como está relacionado com o nosso PAA temos também atividades relacionadas com o mar, com os oceanos e conseguimos fazer essa interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, com a Cidadania, com o próprio Plano Anual de Atividades (PAA) e vamos trabalhando estes conteúdos.

Maria: Sim senhora, dou então por terminada a nossa entrevista. Obrigada pela sua colaboração.

## Anexo IV – Inquéritos por questionário realizados aos educadores e aos professores.



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

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

Caro(a) Educador(a) e Professor (a),

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, com vista à consecução do Relatório de Estágio intitulado "O Estudo do Meio e a Cidadania na construção de um projeto integrado de conhecimento". O objetivo do questionário é compreender como é que os docentes encaram a integração curricular, quais as estratégias utilizadas numa prática integradora e como integram as áreas do Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e da Formação Pessoal e Social/ Cidadania.

O preenchimento deste questionário demorará cerca de 10 minutos. Sendo que deve ir respondendo às perguntas tendo em conta a sua realidade profissional e o seu ponto de vista acerca dos tópicos apresentados.

Mais informamos que os dados recolhidos neste formulário são exclusivamente para uso investigativo. Assim, a informação recolhida respeita o anonimato dos participantes. Se não concordar com estas condições não preencha o formulário. Para qualquer esclarecimento adicional ou ação que pretenda sobre os seus dados pode contactar a responsável, 914352960, pelo endereço [20182746@uac.pt](mailto:20182746@uac.pt).

Obrigada pela sua colaboração!

Maria João Jardim

Josélia Fonseca.

### QUESTIONÁRIO

#### I – Dados Pessoais

Nas respostas de escolha múltipla seleccione uma opção, colocando um x apenas na resposta que melhor reflete a sua opinião.

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não mencionar

3. Quais as suas habilitações académicas?
- Bacharelato
  - Licenciatura
  - Mestrado
  - Doutoramento
4. Qual é o nível de ensino em que trabalha?
- Educação Pré-Escolar;
  - 1.º Ciclo do Ensino Básico;
5. Se selecionou no 1.º Ciclo qual é o ano que leciona? \_\_\_\_\_
6. Há quantos anos já exerce essa profissão? \_\_\_\_\_
7. Qual a ilha onde leciona? (Selecione uma única opção)
- S. Miguel
  - Sta. Maria
  - Terceira
  - Graciosa
  - Pico
  - Faial
  - S. Jorge
  - Corvo
  - Flores

## II- Integração Curricular

1. O que entende por integração curricular? (Das seguintes opções selecione apenas uma opção)
- A integração curricular assume o mesmo papel que a interdisciplinaridade, diálogo entre as várias áreas curriculares/disciplinares;
  - Consiste num conjunto de aprendizagens que são socialmente necessárias, para o desenvolvimento dos alunos e que compete à escola proporcioná-las;

- Corresponde à organização do currículo em torno de problemas e questões significantes, sendo estas identificadas não só pelos educadores, como também pelos jovens.
  - Consiste na necessidade de manter uma articulação entre as várias áreas do currículo, como forma de proporcionar uma educação de qualidade para todas/os crianças/ alunos.
  - Consiste nas ideias que as crianças/ os alunos têm de si ou sobre o mundo que os rodeia, com base nas suas experiências.
  - Consiste na socialização democrática, onde as crianças/ os alunos participam na tomada de decisões e de governação colaborativa.
  - Reflete uma forma de abordar o conhecimento da vida real e explorá-lo de forma ampla e abrangente.
2. Na sua prática pedagógica promove integração curricular?
- Sim
  - Não
3. Quais as potencialidades em adotar uma prática educativa integrada? (selecione apenas as 2 opções mais significativas)
- Responsabiliza a criança/o aluno;
  - Fomenta a motivação da criança/ do aluno em aprender;
  - Fomenta o espírito crítico da criança/ do aluno;
  - A criança/ o aluno torna-se um membro ativo na sua aprendizagem;
  - Outra. Qual? \_\_\_\_\_
4. Quais são as áreas que, na sua opinião, permitem uma melhor integração curricular? (Selecione as opções que achar pertinentes)
- Português
  - Matemática
  - Estudo do Meio
  - Educação Artística
    - Artes Visuais
    - Expressão Dramática/ Teatro
    - Dança

Música

Cidadania e Desenvolvimento;

Educação Física

Todas

5. Quais as áreas a que recorre para promover uma integração curricular?  
(Selecione no máximo duas opções).

Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social/  
Cidadania e Português;

Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social/  
Cidadania e Matemática;

Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e Formação Pessoal e Social/  
Cidadania

Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e Formação Pessoal e Social/  
Cidadania e as Artes Visuais

Outras: Quais \_\_\_\_\_

6. No seu entender é vantajoso promover a integração entre o Conhecimento do  
Mundo/ Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/ Cidadania?

Sim

Não

6.1 Se respondeu sim, indique algumas vantagens (No mínimo 3).

---

---

---

6.2 Se respondeu não, indique algumas desvantagens (No mínimo 3).

---

---

---

7. Quais as estratégias que utiliza na abordagem integrada do Estudo do Meio/ Conhecimento do Mundo e da Cidadania/ Formação Pessoal e Social.

- Trabalho por projeto;
- Trabalho escalonado;
- Trabalhos de grupo;
- Debates;
- Partilha de experiências;
- Visitas de estudo;
- Dilemas;
- Exploração de materiais manipuláveis.
- Histórias;
- Testemunhos;
- Notícias (jornais, rádio, publicações de redes sociais, como o Facebook, Twitter, Tiktok)
- Desenhos animados;
- Manuais
- Outros: Quais \_\_\_\_\_

8. Enumere algumas atividades que tenha desenvolvido de forma integrada recorrendo ao Estudo do Meio/ Conhecimento do Mundo e a Cidadania/ Formação Pessoal e Social (Mencione no mínimo 3 exemplos).

---

---

**Anexo V – Codificação das respostas abertas do questionário**

<b>Pergunta 6.1</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Integração curricular entre o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/Cidadania</b>	<b>Vantagens</b>	Resposta inválida (não respondeu)	P12; P13; P20; P33; P37; P50; P52; P56; P60.
		Não há fragmentação na lecionação dos conteúdos	“[...] Articulação dos conteúdos [...] P2; P3; “[...] Integração promove conhecimentos que conferem sentido às aprendizagens” P9; “A interdisciplinaridade entre essas áreas é inevitável” P11; “[...] permite um desenvolvimento harmonioso de conhecimentos” P15; P17; “pertinência na interligação de conteúdos” P28; “[...] não há uma quebra de temas/assuntos” P29 “[...] abordagem de forma conjunta[...]” P40; P49;
		Autonomia, respeito e Responsabilidade	“[...] serão consumidores mais responsáveis” P9; P14; P21; P31; P36; P39; P42; P43; P46; P48; P51; P55; P65;
		Aprendizagens mais significativas	“Aprendizagens mais significativas” P9; P16; “[...] qualidade das aprendizagens” P23; “[...] potencialidades nas aprendizagens” P27; P41; P44;
		Promove a análise crítica, pensamento crítico e a resolução de problemas complexos	“[...] Consciencializar para as consequências das ações atuais para o meio ambiente no futuro” P1; P4; P5; P15; “[...] porque compreende melhor, quando é a sua realidade” P34; P35; P36; “[...] A criança é desafiada para argumentar, questionar e adquirir competências” P45; P48; “construção de uma escola democrática” P53;

		<p>Maior motivação e engajamento dos alunos</p>	<p>“[...] descoberta pela experiência e motivação” P2; “O aluno envolve-se, participa e motiva-se a si e aos outros” P6; P17; “Aumento da motivação [...] aumento da relação dos alunos com os seus pares” P24; P34; P54; P57;</p>
		<p>O aluno é um membro mais ativo</p>	<p>“ajudar a formar cidadãos ativos na sociedade” P1; “[...] são as duas áreas que trazem mais ajudas à criação de pessoas participativas [...]” P4; “[...] construir opinião crítica” P5; “partilhar experiências e emitir opiniões” P6; P18; P22; P28; “[...] tornando-o um melhor cidadão” P34; P36; P41; P45; P55; P64</p>
		<p>Simulação/Conhecimento do Mundo real</p>	<p>“[...] Incentivar à aceitação da interculturalidade” P1; P3; “vantagem de conhecimento da sua cultura e de outros [...]” P4; P8; P10; P14; P16; “[...] aprendem melhor através daquilo que já conhecem” P18; “[...] melhor percepção do mundo” P22; P24; P25; P30; P35; “[...] modifica a sua visão em relação ao ambiente e à cultura” P38; P39; P46; P47; P55; P57; P58; P63; P64</p>
		<p>Economia de tempo e recursos</p>	<p>“[...] abordagem entre as duas áreas de forma conjunta e torna mais fácil a exploração dos recursos [...]” P40; “[...] Maior tempo de aula para poder trabalhar temas, permite trabalhar várias competências ao mesmo tempo [...]” P32; “Rentabilização do tempo” (P44)</p>

<b>Pergunta 8</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Atividades integrando o Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/ Cidadania</b>	Respostas inválidas/ Não responderam	P35; P37; “Como professora de apoio não desenvolvi [...]” P50
	Visitas de Estudo	“Visitas de estudo ao Parque Natural da ilha” P1; “Saídas ao meio” P5, P6; P9; P10; P11; P14; P16; P17; P18; P26; P29; P38; P41; P44; “Saída para recolha de lixo marinho” P51; “Visita de estudo a um museu” P56 “Saídas de campo e visitas de estudo” P57; P60; “visitas pedonais” P61; P65
	Trabalhos de pesquisa/ pesquisa nos órgãos de comunicação social e redes sociais	“[...] pesquisa sobre como as crianças estavam a ser vítimas da guerra [...]” P2; “Exploração de textos retirados de órgãos de comunicação social [...]” P3; P8; P10; P15; P18; P19; P21; P22;
	Experiências	“Realização de experiências” P3; P44; P45; “[...] experiências que permitem ver os diferentes estados da água [...]” P53; P57;
	Histórias/ Dramatizações	“[---] encenações [...]” P22; “[...] revolução do 25 de abril de 1974 [...] dramatização da mesma” P23; P25: “[...] Estações do ano: exploração de uma história [...]” P39; P44
	Testemunhos	“[...] atividades com os idosos do lar de idosos da ilha” P1; “participação em atividades desenvolvidas na comunidade” P3; “Participação dos pais através da partilha de experiências [...]” P7; P19;
	Trabalhos de grupo	P7; “[...] trabalho em grupo para a elaboração de cartazes [...]” P8; P13; P15; P17; P19; P20; P22; P24; “trabalho de pares [...]” P31; P56

	Partilha de experiências/ debates	“Participação dos pais através de partilha de experiências” P7 “[...] debate de ideias sobre o tema” P8; P12; P15; P16; P22; P25; P32; P33; “conversas em grande grupo” P54
	Trabalho de projeto	“trabalho de projeto sobre os seres vivos” P6; P17; “[...] projeto cavalo de troia” P20; P27; P31; P34; P42; P45; P52; P53; P56; P64; P65.
	Visionamento de filmes/vídeos/ Jogos	“[...] visualização de vídeos; jogos” P5; P12; “visualização de vídeos explicativos sobre a revolução do 25 de abril [...]” P23; P25; P32;

## Anexo VII– Quadros

### Quadro 1

*Correspondência de aprendizagens a promover nas áreas do Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania.*

Aprendizagens a promover	
Estudo do Meio	Cidadania
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber atuar em emergências, recorrendo ao número europeu de emergência médica (112).</li> <li>- Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Rodoviária;</li> <li>- Educação para a saúde.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, estabelecendo relações de identidade com o espaço;</li> </ul> <p>Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interiorização de valores;</li> <li>- Perceção das várias instituições e as profissões relacionadas;</li> <li>- Aprender a viver em sociedade;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer outras culturas da sua comunidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuar com respeito face à Natureza;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a tecnologia responde a necessidades e a problemas do quotidiano.</li> <li>- Identificar atividades humanas que envolvem transformações de elementos de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o funcionamento da sociedade em que se inserem.</li> <li>- Educação para os <i>Media</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a curiosidade;</li> <li>- Encontrar problemas</li> <li>- Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos, poluição, pobreza, desemprego, exclusão social, etc.) propondo soluções de resolução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância da participação na sociedade;</li> <li>- Solucionar problemas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento sustentável</li> <li>- Reconhecer alguns fenómenos naturais (sismos, vulcões, etc.) como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância da preservação do ambiente;</li> <li>- Compreender a importância que o homem tem no impacto da natureza</li> </ul>

### Quadro 3

Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar

Intervenções	Data Prática Pedagógica	Atividades Desenvolvidas		Áreas/Domínios/Subdomínios									
				Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação						Conhecimento do Mundo		
					Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		Matemática	
						Artes Visuais	Jogo dramático/Teatro	Música	Dança				
1.ª Intervenção	17 de outubro	A1	Espetadas de frutas coloridas										
		A2	Visualização de dois <i>Time-Lapse</i>										
		A3	Pintura de uma fruta ou legume										
		A4	Leitura de uma história “Dona Maricota”										
	18 de outubro	A5	Canção “Comer a Sopa”										
		A6	Reconto da história com imagens										
		A7	Decoração de uma caixa de jogo										
		A8	Recorte e colagem de revistas										
	19 de outubro	A9	Jogo de separação de alimentos saudáveis e não saudáveis										
		A10	Verificação e classificação dos alimentos										
2.ª Intervenção (individual)	31 de outubro	A11	Leitura de uma história “Galinha Ruiva”										
		A12	Decoração do chapéu de padeiro										
	2 de novembro	A13	Decoração das sacolas de pão										
		A14	Canção “Pão por Deus”										
		A15	Confeção do Pão										
		A16	Rimas sobre o Pão por Deus										

3.ª Intervenção (individual -semana intensiva)	3 de novembro	A17	Postal sobre o Pão por Deus											
		A18	Relaxamento e visualização do vídeo da cozedura do pão											
	21 de novembro	A19	Leitura de uma história “Do que mais gosto no Natal”											
		A20	Aula de Educação Física: - Saltar nos círculos com os números e levar os bonecos de neve adequados											
		A21	Transformações na sala (alterar as decorações da sala)											
		A22	Anjos em Gesso											
	22 de novembro	A23	Diálogo sobre o Pinheiro (dois cedros que foram levados para a sala)											
		A24	Lembrança de Natal, pinhas transformadas em pinheiro											
		A25	Ciclo do Pinheiro											
	23 de novembro	A26	Diálogo e apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre brinquedos que não usamos – alusão a cabazes para entregar em instituições.											
		A27	Posto de Correio – <i>PowerPoint</i>											
		A28	Visualização do vídeo “O carteiro Paulo”											
		A29	Realização de pompons para a bengala											
	24 de novembro	A30	Decoração do Cedro Cheiroso.											
		A31	Decoração das Botas Natalícias.											
		A32	Visualização da Cidade do Pai Natal em <i>livecam</i>											
	25 de novembro	A33	Ensaio da canção mimada (o pai natal veio à cidade)											
		A34	Bolacha Natalina											
		A35	Visita do Carteiro à escola											

	28 de novembro	A36	Oficina dos brinquedos (Ateliê)											
		A38	Educação Física: -Jogo da mãe Natal e percurso para derrubar os pinos											
	29 de novembro	A39	Completa a cara do Pai Natal;											
		A40	Pinta a bolachinha											
	30 de novembro	A41	Oficina dos embrulhos (ateliê)											
4.ª intervenção (individual)	12 de dezembro	A42	Recriação da história “verde é a cor do Natal” com recurso a livro de luz.											
		A43	Pintura dos anjos em gesso											
		A44	Ensaio da peça para a festa de Natal											
		A45	Decoração dos Sacos de Oferta											
		A47	Preparação do caixote solidário											
	13 de dezembro	A48	Dramatização da história “verde é a cor do Natal”											
	14 de dezembro	A49	Recorte de elementos alusivos ao Natal											
5.ª Intervenção (conjunta)	3 de janeiro	A50	Leitura da Lenda dos Reis Magos											
		A51	Canção “Festa do dia dos Reis”											
		A52	Demonstração de um bolo-rei											
		A53	Jogo do bolo-rei											
	4 de janeiro	A54	Abordagem aos presentes dos reis magos											
		A55	Abordagem ao camelo											
		A56	Leitura de um poema “O dia de Reis”											
6.ª Intervenção (individual – semana)	16 de janeiro	A57	Apresentação do Robô											
		A58	Leitura da história “Só”											
		A59	Educação Física - Derrubar os extraterrestres - Tapete dos planetas (jogo da macaca adaptado)											

		A60	Canção dos planetas										
		A61	Pintura de uma folha branca com as cores dos planetas										
	17 de janeiro	A62	Apresentação de um PowerPoint com fotografias dos planetas e caracterização dos planetas										
		A63	Construção de uma maquete sobre o sistema solar										
		A64	Apresentação dos movimentos do planeta Terra										
	18 de janeiro	A65	Jogo da pegada ecológica										
		A66	Sombras chinesas										
		A67	Experiência dos garrafões										
	19 de janeiro	A68	Apresentação de imagens sobre poluição da água										
		A69	Colorir as folhas pintadas anteriormente de preto										
		A70	Experiência do adubo										
		A71	Visionamento da vídeo do V.A.S.C.O										
		A72	Canção do V.A.S.C.O										
	20 de janeiro	A73	Cartaz sobre o planeta Terra										
		A74	Definir o slogan para melhorar o planeta										
		A75	Gravação de um vídeo para incentivar à reciclagem										
	7.ª Intervenção (conjunta)	23 de janeiro	A76	Palestra sobre instrumentos da orquestra									
			A77	Exploração de instrumentos de metal									
			A78	Exploração de instrumentos de madeira									
			A79	Jogo rítmico									
24 de janeiro		A80	Exploração de instrumentos de cordas										
		A81	Visualização de um PowerPoint animado sobre as famílias dos instrumentos										
		A82	Jogo “Quem é quem” adaptado com instrumentos										

## Quadro 4

Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Intervenções	Data Prática Pedagógica de	Atividades Desenvolvidas		Áreas de Conteúdo										
				Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania e Desenvolvimento	Expressão e Educação						
								Físico-Motora	Musical	Plástica	Dramática			
1.ª Intervenção	8 de março	A1	Exploração dos verbos regulares no Pretérito Imperfeito											
		A2	Criação de uma flor em material reciclável											
		A3	Exploração de números racionais não negativos											
	13 de março	A4	Exploração de números racionais não negativos											
		A5	Exploração dos verbos irregulares											
		A6	Exploração do esqueleto humano											
		A7	Exploração dos graus dos adjetivos											
20 de março	A8	Exploração ângulos												
	A9	Exploração músculos												
2.ª Intervenção	22 de março	A11	Trabalho sobre a quadra “Proteger a Natureza – Reciclagem”											
		A12	Brainstorming sobre a proteção da natureza											
		A13	Exercícios de consolidação sobre os ângulos											
3.ª Intervenção	17 de abril	A17	Exercícios de consolidação sobre os determinantes e pronomes											
		A18	Exploração das coordenadas											
		A19	Exploração do globo e do planisfério											



5. <sup>a</sup> inte		A43	Visualização de uma dramatização sobre a obra “O beijo da Palavrinha”								
		A44	Exercícios gramaticais								
	18 de maio	A45	Exercícios de compreensão e interpretação da obra “O beijo da palavrinha”								
		A46	Atividade experimental “ovo que cresce na água”								
		A47	Debate sobre os cuidados que devemos ter com os seres vivos								
		A48	<i>Brainstorming</i> sobre os cuidados a ter com os animais								
		A49	Atividade “Cuida do teu animal”								
		A50	Desafio sobre as áreas e os perímetros								
	19 de maio	A51	Exercícios de consolidação sobre o perímetro e a área								
		A52	Exploração de um texto sobre a silvicultura								
		A53	Exploração de um vídeo sobre a atividade piscatória								
		A54	Educação Física: Percurso Construções com materiais reciclados; Cálculo da área e do perímetro								
		A55	Exploração de duas obras de arte “O beijo” de Gustav Klimt e “O grito” de Edward Munch								
		A56	Exercícios gramaticais								
	22 de maio	A57	Escrita de um texto em grande grupo								
A58		Desafios matemáticos									
A59		Exercícios do manual sobre o cálculo da área									
A60		Reciclar papel através de um texto instrucional									
A61		Atividade “empreendedor por um dia”									
23 de maio	A62	Introdução do volume									
	A63	Resultado do papel									
24 de maio	A64	Ficha de consolidação gramatical									
12 de junho	A65	Apresentação da música V.A.S.C.O									

		A66	Debate sobre a música e os cuidados que devemos ter com a natureza								
		A67	Elaboração dos panfletos sobre os vários tipos de poluição, as consequências e algumas soluções								
		A68	Experiência sobre a poluição								
		A69	Retrato sequenciado da experiência								
13 de junho		A70	Exploração de um poema								
		A71	Exploração do tempo (horas)								
14 de junho		A72	Distribuição dos panfletos sobre a poluição pela freguesia								
		A73	Exercícios sobre o tempo								

## Anexo VIII – Figuras

**Figura 1**

*Fundamentos e Princípios Educativos Orientações para a Educação- Pré Escolar (Silva et al., 2016,*

Fundamentos e Princípios Educativos		
	Criança	Educador/a
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias.</li> <li>Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades.</li> <li>Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.</li> </ul>
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece.</li> <li>Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens.</li> <li>Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo.</li> <li>Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.</li> </ul>
Exigência de resposta a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados.</li> <li>Todas as crianças participam na vida do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos.</li> <li>Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças.</li> <li>Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças.</li> <li>Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.</li> </ul>
Construção articulada do saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística.</li> <li>Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança.</li> <li>Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada.</li> <li>Estimula a curiosidade da criança criando condições para que "aprenda a aprender".</li> </ul>

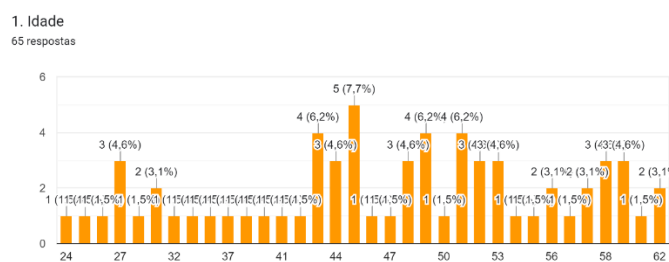
**Figura 2**

*Áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*



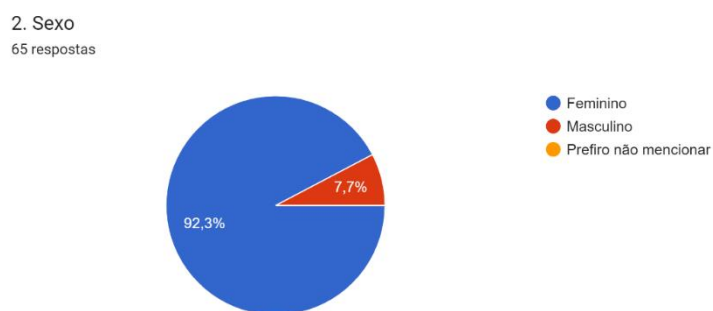
**Figura 3**

*Gráfico com as idades dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*



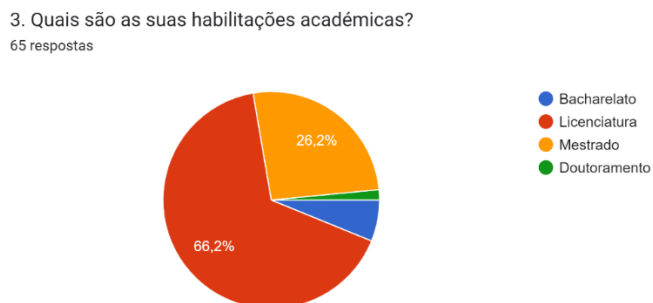
**Figura 4**

*Gráfico com o género dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º CEB*



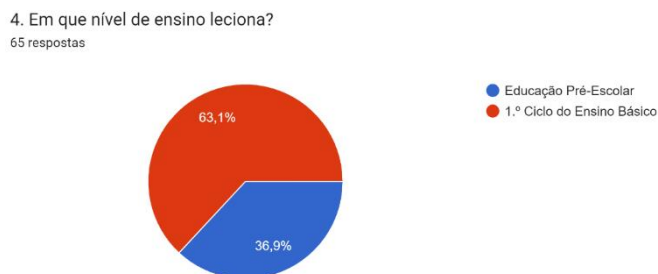
**Figura 5**

*Gráfico com as habilitações académicas dos Educadores de infância e dos Professores do 1.º CEB*



**Figura 6**

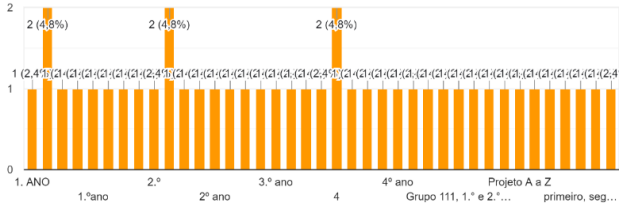
*Gráfico com a percentagem de educadores de infância e professores do 1.º CEB*



**Figura 7**

*Gráfico com os anos lecionados*

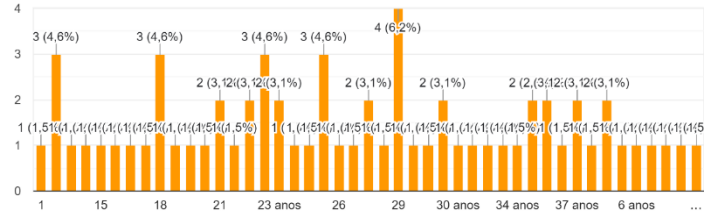
5. Se seleccionou no 1.º Ciclo qual é o ano que leciona?  
42 respostas



**Figura 8**

*Gráfico com os anos de serviço dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB*

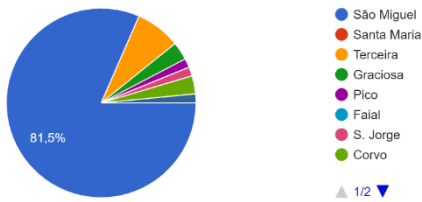
6. Há quantos anos já exerce essa profissão  
65 respostas



**Figura 9**

*Gráfico com a representação da ilha do Arquipélago onde lecionam*

Em que ilha do Arquipélago dos Açores leciona?  
65 respostas



**Figura 10**

*Gráfico com as definições de Integração curricular*

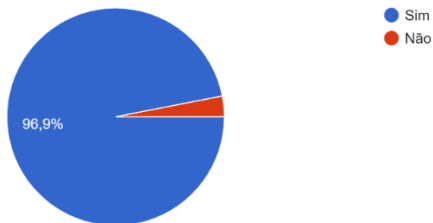
1. O que entende por integração curricular?  
65 respostas



**Figura 11**

*Gráfico com a percentagem de docentes que promovem a integração curricular nas suas práticas*

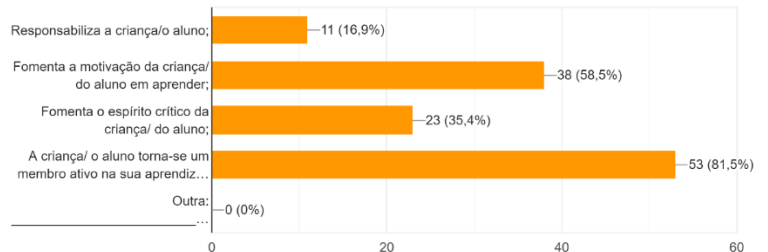
2. Na sua prática pedagógica promove a integração curricular?  
65 respostas



**Figura 12**

*Gráfico com as potencialidades da Integração curricular*

3. Quais as potencialidades em adotar uma prática educativa integrada (selecione apenas as duas opções mais significativas)  
65 respostas

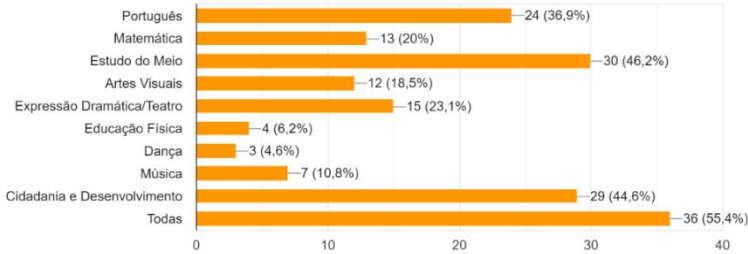


**Figura 13**

*Gráfico com as áreas que permitem uma melhor integração curricular*

4. Quais as áreas que, na sua opinião, permitem uma melhor integração curricular? (selecione as opções que achar pertinentes)

65 respostas

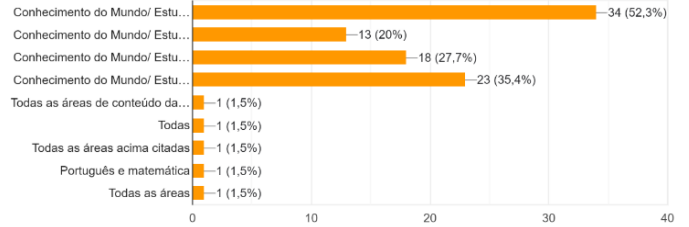


**Figura 14**

*Gráfico com as áreas a que os docentes recorrem com maior frequência para realizar a integração curricular*

5. Quais as áreas a que recorre para promover uma integração curricular?

65 respostas

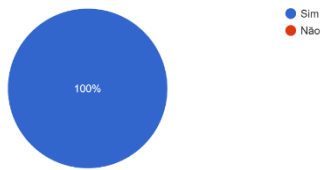


**Figura 15**

*Gráfico com a percentagem de docentes que consideram crucial a integração entre o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/Cidadania*

6. No seu entender é vantajoso promover a integração entre o Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio e a Formação Pessoal e Social/ Cidadania?

65 respostas

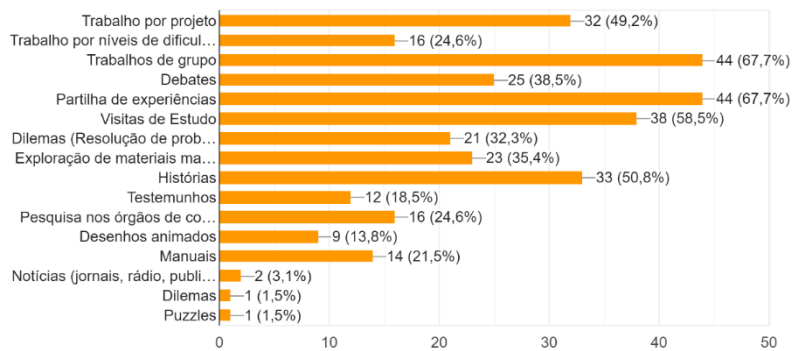


**Figura 16**

*Gráfico com as estratégias que os docentes utilizam na abordagem integrada do Estudo do Meio/Conhecimento do Mundo e da Cidadania/Formação Pessoal e social*

7. Quais as estratégias que utiliza na abordagem integrada do Estudo do Meio/ Conhecimento do Mundo e da Cidadania/ Formação Pessoal e Social. (Selecione as que considerar pertinentes)

65 respostas



**Figura 17**

*Planta da sala de atividades*



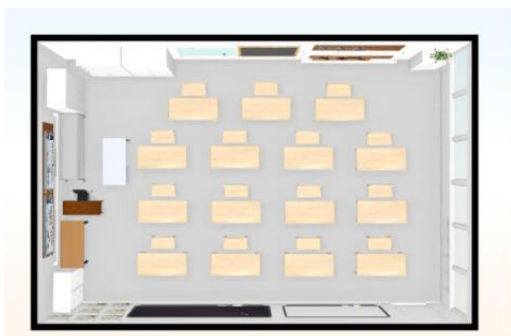
**Figura 18**

*Rotina da sala de atividades*

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08h30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
08h30 – 09h10	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
09h10 – 09h50	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada
09h50 – 10h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h00 – 10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30 – 11h15	Educação Física	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada
11h30 – 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 – 14h00	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada	Atividade Orientada
14h10 – 14h30	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento

**Figura 19**

*Planta de Sala de Aula 1.º Ciclo do Ensino Básico*



**Figura 20**

*Horário da turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Tempos	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
8h45-9h30	Português	Ed. Física (AAA)	Português	Expressão Musical	Matemática
9h30-10h15	Português	Português	Português	Português	Matemática
10h15-10h45	Intervalo				
10h45-11h30	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo Integrado (TIC)	Ed. Física Atend Pais
11h30-12h15	Matemática	Matemática	Matemática	Expressão Dramática (TIC)	Inglês(AAA)
12h15-13h15	Almoço				
13h15-14h00	Estudo do Meio	Estudo do meio	Est M/ Plástica	Estudo do Meio	Português
14h00-14h45	Estudo do Meio	Inglês	Plástica	Estudo do Meio	Português
14h45-15h30	AAA	EMRC		AAA	

**Anexo IX – Figuras (atividades Pré-Escolar)**

**Figura 21**

*Confeção do Pão*



**Figura 22**

*Confeção do Pão*



**Figura 23**

*Pictograma da receita do pão*

**RECEITA DO PÃO**

EM 1  COLOCAR

2  COM ÁGUA MORNA.

1  COM 

3  COM 

METADE DE 1 

METADE DE 1 

**Figura 24**

*Robô Diego a contar a história "Só".*



**Figura 25**

*Elaboração de uma maquete sobre o sistema solar*



**Figura 26**

*Exposição do sistema solar*



**Figura 27**

*Experiência dos garrafões - garrafão com resíduos naturais*



**Figura 28**

*Experiência dos garrafões - garrafão com resíduos de plástico*



## Anexo X – Figuras (atividades 1.º Ciclo)

**Figura 29**

*Visita do familiar para nos contar um pouco sobre o 25 de abril.*



**Figura 31**

*Visita de Estudo a uma Exploração agropecuária*



**Figura 33**

*Ficha sobre a visita à exploração agropecuária*

1. O que mais gostaste na visita? Porque?  
*Das vacas. Porque são muito fofinhas.*

2. O que menos gostaste na visita? Porque?  
*Estava de tudo.*

3. Uma exploração agrícola temence a que atividade económica?  
(Agricultura, Pecuária, Pesca, Silvicultura)  
*Pecuária e agricultura.* ✓

4. A qual setor pertence a exploração agrícola? Porque?  
*do primeiro.* ✓

5. Quais foram os animais que viste, durante a visita?  
*vacas, galinhas, coelhos, porcos e cabras.*

6. Quais eram os nomes dos três bairros?  
*Yorlato e Bili.*

**Figura 30**

*Visita de estudo a uma exploração agropecuária*



**Figura 32**

*Visita de Estudo a uma exploração agropecuária*



**Figura 34**

*Ficha sobre a visita à exploração agropecuária*

7. O que estava plantado na terra?  
*alho.* ✓

8. A quantos graus estava o leite?  
*10 graus estava com 30 graus.* ✓

9. Porque é que haviam dois grupos de vacas, em terrenos diferentes?  
*Porque umas vacas estavam grávidas e as outras não.* ✓

10. Gostarias de voltar a realizar uma visita a uma exploração agrícola? Explica o porque?  
*Sim. Porque no bairros e das vacas muito fofinhas e queria ver o movimento.*

**Figura 35**

*Preenchimento das informações do ovo - atividade "cuida do teu animal"*

**Apresenta o teu animal**

Nome dos elementos do grupo:  
Ana Carolina  
Mariana  
Leticia

I. Dá asas à tua imaginação e cria um registo para o teu animal.  
1.1 Faz o desenho de uma cara no teu ovo.

Nome do animal:  
Bela

A sua espécie é:  
Coelho

As suas características físicas são:  
(Cor, tamanho) 2,5 cm, azul, preto e branco

O seu habitat é:  
na quinta

Ele/a gosta de comer:  
feno

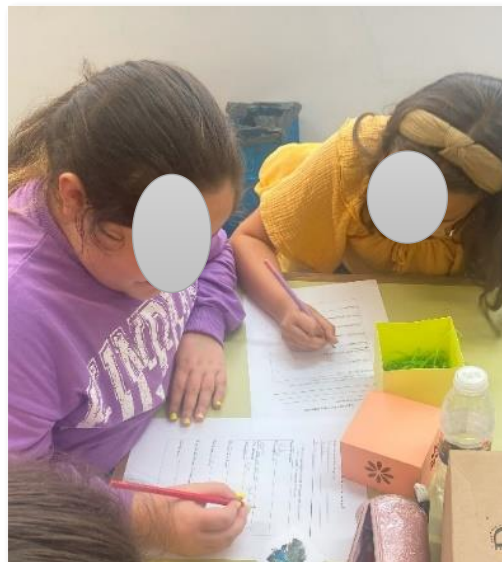
Ele/a detesta comer:  
comida

É um animal venenoso? Se sim qual é o cícito do seu veneno?  
Não  
alac

Carosidades: ele vive as suas abelha para fazer oca.

**Figura 36**

*Aprendizagem cooperativa - atividade "Cuida do teu animal"*



**Figura 37**

*Decoração dos ovos - atividade "Cuida do teu animal"*



**Figura 38**

*Colaboração dos encarregados de educação na atividade "Cuida do teu animal"*



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal