

Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: pressupostos e dinâmicas

Relatório de Estágio

Mariana Viveiros Martins

Mestrado em

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



Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: pressupostos e dinâmicas

Relatório de Estágio

Mariana Viveiros Martins

Orientadora

Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

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



Agradecimentos

Foi uma caminhada marcada por muito trabalho e dedicação, mas não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio e ajuda de muitas pessoas. A elas, o meu profundo agradecimento.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, compreensão e confiança. Um especial obrigada à minha mãe pela sua valiosa ajuda.

À minha família, em geral, pelas palavras de carinho e preocupação em todos os momentos deste percurso académico.

À Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis, pela disponibilidade, orientação e apoio prestado ao longo de todo o processo.

Às minhas amigas, principalmente ao meu par pedagógico pela sua verdadeira amizade nos momentos bons e menos bons que partilhamos juntas.

Ao meu namorado, também, por todos os momentos de auxílio e paciência.

Às crianças e educadores/professores que se cruzaram comigo ao longo deste caminho.

A Deus, por toda a força recebida para alcançar esta vitória.

A todos, muito obrigada!

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Índice de figuras	vi
Índice de quadros.....	viii
Lista de siglas usadas.....	ix
Resumo	x
Abstract.....	xi
Introdução.....	12
Capítulo I – Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: princípios e pressupostos	15
1.1. Ser Educador/Professor: integração das áreas do conhecimento como princípio na organização e gestão do currículo	15
1.2. A integração do conhecimento no contexto da integração curricular.....	24
Capítulo II – Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico	36
2.1. Caraterização global dos contextos comuns ao Estágio Pedagógico I e II.....	36
2.1.1. Caraterização do Meio.....	36
2.1.2. Caraterização da Escola.....	37
Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar	38
2.2. O Estágio Pedagógico I: contextos e práticas na Educação Pré-Escolar	38
2.2.1. Caraterização da sala de atividades	38
2.2.2. Caraterização do grupo	40
2.2.3. Práticas pedagógicas no Estágio Pedagógico I: destacando a integração das áreas/domínios do conhecimento na Educação Pré-Escolar	41
Estágio Pedagógico II – 1.º Ciclo do Ensino Básico	71
2.3. O Estágio Pedagógico II: contextos e práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	71
2.3.1. Caraterização da sala de aula.....	71
2.3.2. Caraterização da turma	72
2.3.3. Práticas pedagógicas no Estágio Pedagógico II: destacando a integração das	

áreas do conhecimento no 1.º CEB	74
Capítulo III – Estudo sobre as representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º CEB sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento	93
3.1. Contextualização e introdução ao estudo.....	93
3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados	93
3.3. Caracterização dos participantes	95
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	97
3.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração do conhecimento	97
3.4.1.1. Representações dos docentes sobre o desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento.....	98
3.4.1.1.1. Áreas/domínios que os docentes consideram articular com maior facilidade nas suas práticas pedagógicas	98
3.4.1.1.2. Razões/motivos subjacentes ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento	105
3.4.2. Conceções dos participantes sobre a integração das áreas do conhecimento	108
3.5. Conclusões e limitações do estudo	112
Considerações finais	114
Referências Bibliográficas.....	118
Anexos	123
Anexo 1 – Inquérito por questionário dirigido a Educadores de Infância.....	123
Anexo 2 - Inquérito por questionário dirigido a Professores do 1.º CEB	126

Índice de figuras

Figura 1 - Dimensões da integração curricular, segundo as perspetivas de Beane (2002) e Alonso (2001).	29
Figura 2 - Cenários de ensino integrado (Pombo et al., 1994, p. 39)	31
Figura 3 - Planta da sala de atividades do Estágio Pedagógico I.	38
Figura 4 - Registo do “ <i>quiz</i> das rotinas diárias”.	45
Figura 5 - Registo fotográfico do jogo “roleta das rotinas diárias”	46
Figura 6 - Registo fotográfico do jogo da memória.	48
Figura 7 - Registo fotográfico da visita de estudo.	50
Figura 8 - Registo fotográfico do cartaz da visita de estudo.	50
Figura 9 - Registo fotográfico da atividade “Sílabas a sílabas”.	52
Figura 10 - Registo fotográfico do emocionómetro.	54
Figura 11 - Registo fotográfico do pictograma da receita das bolachas.	56
Figura 12 - Registo fotográfico da confeção das bolachas.	57
Figura 13 - Registo fotográfico do <i>brainstorming</i>	59
Figura 14 - Registo fotográfico da exploração dos ecopontos.	60
Figura 15 - Registo fotográfico da pintura dos ecopontos.	60
Figura 16 - Registo fotográfico dos ecopontos finalizados.	61
Figura 17 - Registo fotográfico da dança da canção “Vamos lá reciclar!”.	62
Figura 18 - Registo fotográfico da atividade “percurso da reciclagem”.	63
Figura 19 - Registo fotográfico do jogo “Descobre o intruso!”.	64
Figura 20 - Registo fotográfico da pintura do vestuário de inverno.	66
Figura 21 - Registo fotográfico do jogo das adivinhas.	67
Figura 22 - Registo fotográfico da atividade dos padrões.	67
Figura 23 - Registo fotográfico do pictograma da canção.	69
Figura 24 - Planta da sala de atividades do Estágio Pedagógico II.	71
Figura 25 - Registo fotográfico dos cartazes.	77
Figura 26 - Registo fotográfico dos quadros de avaliação.	78
Figura 27 - Registo fotográfico da planificação da produção textual.	79
Figura 28 - Registo fotográfico da visita de estudo à Moaçor.	81
Figura 29 - Registo fotográfico do vídeo da sala de ordenha.	82
Figura 30 - Registo fotográfico da degustação dos produtos regionais.	83
Figura 31 - Registo fotográfico do percurso pedestre.	84

Figura 32 - Registo fotográfico do herbário.....	84
Figura 33 - Registo fotográfico do Ventoinhas.....	86
Figura 34 - Registo fotográfico da construção de fantoches.....	87
Figura 35 - Registo fotográfico da dramatização.....	87
Figura 36 - Registo fotográfico do jogo “Conta e responde”.....	88
Figura 37 - Registo fotográfico do jogo “Glória do conhecimento”.....	91

Índice de quadros

Quadro 1 - Calendarização da intervenção educativa no contexto da Educação Pré-Escolar.	42
Quadro 2 - Horário da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	74
Quadro 3 - Calendarização da intervenção educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).	75
Quadro 4 - Caracterização dos participantes no estudo.	95
Quadro 5 - Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento.	97
Quadro 6 - As três áreas/domínios que os Educadores de Infância referem articular com maior facilidade nas suas práticas pedagógicas.	99
Quadro 7 - As três áreas/domínios que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico referem articular com maior facilidade nas suas práticas pedagógicas.	102
Quadro 8 - Razões subjacentes ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras do conhecimento.	106
Quadro 9 - Categorização global das respostas dos docentes quanto às suas perspetivas sobre a integração do conhecimento.	108

Lista de siglas usadas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EBI/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

ME/DGE – Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Resumo

O presente Relatório de Estágio expõe o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I, realizada na Educação Pré-Escolar e de Estágio Pedagógico II, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

A apresentação, análise e reflexão sobre a globalidade dos processos formativos vivenciados em contexto de estágio, envolveram a abordagem à natureza e âmbito da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando o caráter globalizante e integrador do currículo e da sua gestão, com referência à legislação e à literatura da especialidade.

A temática selecionada para aprofundamento centra-se na integração das áreas/domínios do conhecimento, evidenciando a importância de uma abordagem articulada e integradora dos saberes disciplinares para a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas pelas crianças/alunos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios revelaram-se momentos estruturantes para a nossa formação, favorecendo oportunidades de desenvolvimento de um conjunto vasto de atividades e dinâmicas integradoras, de articulação e contextualização dos saberes junto das crianças/alunos.

Destacamos, ainda, a realização do estudo acerca das representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas/domínios do conhecimento. Nos resultados obtidos, a totalidade dos participantes reconhece a integração do conhecimento como dimensão fundamental no seu trabalho, destacando a importância desta abordagem para a motivação dos alunos e para a melhoria das aprendizagens da diversidade de crianças/alunos. Os docentes realçam, ainda, a formação inicial/contínua frequentada como impulsionadora destas práticas, o que é digno de referência. A generalidade dos participantes identifica a integração das áreas do conhecimento com práticas de interdisciplinaridade, o que consideramos positivo.

A realização deste trabalho permitiu o aprofundamento de conhecimentos e a reflexão sobre a integração curricular, em geral, e sobre a dimensão da integração do conhecimento, em específico. Assim, destacamos o elevado potencial da abordagem intencional de exploração articulada, relacional e compreensiva das áreas/domínios do conhecimento para a melhoria das aprendizagens das crianças/alunos.

Palavras-chave: Integração do Conhecimento; Integração Curricular; Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This Internship Report presents the work developed within the curricular units of Pedagogical Internship I, carried out in Pre-School Education, and Pedagogical Internship II, conducted in the 1st cycle of Basic Education, in the context of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education at the University of the Azores.

This report, analysis, and reflection on the overall formative processes experienced in the internship context involved addressing the nature and scope of Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, highlighting the comprehensive and integrative nature of the curriculum and its management, regarding legislation and specialized literature.

The selected thematic focuses on the integration of areas/domains of knowledge, highlighting the importance of an articulated and integrative approach to disciplinary knowledge for the construction of meaningful and contextualized learning for children/students.

The pedagogical practices developed during the internships proved to be pivotal moments in our training, providing opportunities to build a wide range of integrative activities and dynamics as well as coordination and contextualization of knowledge with children/students.

We would also like to highlight the study on the representations of educators/teachers regarding their practices of integrating areas/domains of knowledge. In the results obtained, all participants recognize the integration of knowledge as a fundamental dimension in their work, emphasizing the importance of this approach for student motivation and improving the learning outcomes for a diverse range of children/students. The teachers also emphasized the initial/continuous training they had undergone as a driving force for these practices, which is worth noting. The majority of participants identify the integration of knowledge with interdisciplinary practices, which we consider positive.

This work allowed for the deepening of knowledge and reflection on curriculum integration in general and specifically on the dimension of knowledge integration. Therefore, we highlight the high potential of an intentional approach to an articulated, relational, and comprehensive exploration of areas/domains of knowledge for improving children's/students' learning.

Keywords: Knowledge Integration; Curricular Integration; Pedagogical Internship; Pre-school Education; Teaching in the 1st Cycle of Basic Education

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. Segundo o artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 24 de maio, a sua elaboração e aprovação no ato público de defesa é requisito para a obtenção do grau de Mestre, habilitando para a docência.

Este trabalho constitui como um momento fundamental de apresentação, análise e reflexão fundamentada sobre a globalidade dos processos formativos vivenciados nos contextos dos Estágio Pedagógico I e II. O estágio pedagógico é uma das etapas de formação inicial dos futuros docentes, que proporciona oportunidades para mobilização de um vasto conjunto de saberes, competências e capacidades desenvolvidos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando a constante adequação e melhoria da ação pedagógica.

No presente relatório de estágio selecionámos como temática para aprofundamento a integração das áreas do conhecimento nos contextos da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o trabalho explora a importância fundamental da integração das áreas/domínios do conhecimento, para a promoção de aprendizagens ativas e significativas junto das crianças/alunos. Este nosso interesse surge no contexto do reconhecimento da importância estruturante da abordagem curricular integradora e globalizante, transversal à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procuramos oportunidades para aprofundar conhecimentos e desenvolver uma compreensão mais ampla sobre a natureza e potencialidades da dimensão da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), denominada por Alonso (2001, 2002) como integração das áreas curriculares e explorada por Pombo et al. (1994) como integração dos saberes disciplinares.

Assim, importa salientar que este trabalho se insere num contexto de continuidade e complementaridade, com outros dedicados à integração curricular, nas suas múltiplas dimensões (Raposo, 2013; Medeiros, 2014; Machado, 2015; Coelho, 2016; Cabral, 2017; Costa, 2017). Neste horizonte, o presente relatório tem como objetivo aprofundar e complementar as abordagens a este assunto, oferecendo uma perspetiva compreensiva e reflexiva sobre os pressupostos e dinâmicas orientadoras das práticas pedagógicas intencionais dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, no que respeita à

promoção da integração das áreas/domínios do conhecimento.

Neste sentido, visamos os seguintes objetivos formulados:

- Refletir de forma fundamentada e crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios pedagógicos;
- Aprofundar conhecimentos sobre a importância da integração das áreas do conhecimento para o ensino e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Desenvolver práticas pedagógicas segundo princípios e dinâmicas de integração das áreas/domínios do conhecimento;
- Conhecer as representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento;
- Refletir sobre os pressupostos e dinâmicas subjacentes à integração das áreas/domínios do conhecimento.

Este trabalho organiza-se em três capítulos complementares na consecução dos objetivos enunciados. No primeiro capítulo, intitulado “Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: princípios e pressupostos” aprofundam-se as perspetivas de afirmação da natureza integradora e articulada da educação, do currículo e das práticas pedagógicas, com referência a legislação enquadradora dos Sistemas Educativos Nacional e Regional e a bibliografia de autores da especialidade. Ainda neste capítulo, aborda-se a dimensão da integração do conhecimento, no contexto da integração curricular, destacando a sua importância fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

O segundo capítulo, denominado por “Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico” versa as nossas práticas pedagógicas que decorreram no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Num primeiro momento, caracterizam-se os contextos educativos (meio, escola, sala de atividades/aula, grupo de crianças/alunos) e, num segundo momento, faz-se a apresentação, análise e reflexão sobre as práticas por nós desenvolvidas nos estágios, evidenciando as dinâmicas de integração das áreas/domínios do conhecimento.

O terceiro e último capítulo, designado por “Estudo sobre as representações de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento” explora, através dos resultados obtidos num inquérito por questionário, as representações de educadores de infância e professores

do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a integração das áreas/domínios do conhecimento, sobre as práticas pedagógicas neste domínio.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: princípios e pressupostos

No presente capítulo, contextualiza-se a temática em aprofundamento do Relatório de Estágio, analisando o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, assim como os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, também, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Neste enquadramento, procuramos abordar a integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, evidenciando o caráter globalizante e integrador das aprendizagens e dos saberes disciplinares.

Neste capítulo, também se apresentam os conceitos e dimensões chave do tema em aprofundamento no presente trabalho: a integração das áreas/domínios do conhecimento.

1.1. Ser Educador/Professor: integração das áreas do conhecimento como princípio na organização e gestão do currículo

A principal finalidade do sistema educativo é promover o direito à educação, através de um conjunto organizado e estruturado de meios capazes de favorecer “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 1.º).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 2.º), todos os indivíduos têm direito à educação e à cultura. Este documento consagra o direito que todos têm à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, bem como o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar. Segundo esta lei, 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. (Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 2.º)

Nesta Lei de Bases do Sistema Educativo, define-se que este compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. Contudo, neste

trabalho, iremos aprofundar apenas a Educação Pré-Escolar e a Educação Escolar, nomeadamente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), por serem níveis marcados por um carácter globalizante e integrador das aprendizagens e dos saberes disciplinares.

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 5/6 anos (idade de entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico). A Lei-Quadro, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Artigo 2.º) caracteriza a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Nos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos a afirmação e a defesa de um carácter globalizante e integrador como princípio para a organização e gestão curriculares, visando o desenvolvimento integral dos educandos e a promoção de aprendizagens significativas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) enfatizam o princípio de “construção articulada do saber”, destacando a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo, quando referem que “quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representam apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 10). Nesta perspetiva, a criança tem a oportunidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, mobilizando e integrando “um conjunto de experiências, saberes e processos” (p. 34).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997) estabelece no artigo 10.º os seguintes objetivos para a Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Os objetivos apresentados destacam a importância da promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, no contexto de experiências de vida democrática, favorecendo aprendizagens significativas e diversificadas. Assim, neste enquadramento, as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 10) reforçam, nos seus princípios e recomendações práticas, o caráter holístico do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar, reafirmando a necessidade de abordagem das diferentes áreas de forma globalizante e integrada.

O Ensino Básico, tal como está estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, é universal, obrigatório e gratuito e compreende 3 ciclos sequenciais, um 1.º, com quatro anos, um 2.º, com dois anos e um 3.º, com três anos. No âmbito deste Relatório de Estágio, focamo-nos apenas no 1.º CEB (que compreende o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), caracterizado pelo ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 8.º, n.º 1, alínea a). Este Ciclo destina-se a crianças que completem os 6 anos de idade, à entrada, e nele permanecem até prosseguirem para o Ciclo seguinte.

No que respeita à natureza do ensino no 1.º CEB, importa salientar que, de entre os catorze objetivos do Ensino Básico explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo, se enfatiza explicitamente a importância de inter-relacionar de forma equilibrada “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Artigo 7.º, alínea b). Esta dimensão relacional e integradora do ensino e da aprendizagem no 1.º Ciclo é reforçada em documentos

curriculares subsequentes, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário no contexto do sistema educativo português. Neste diploma, reafirma-se a necessidade de no 1.º Ciclo as componentes do currículo deverem ser trabalhadas de modo articulado e globalizante, em consonância com o que se defende, tanto no Artigo 4.º – que afirma a necessidade de “uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho, Artigo 4.º, n.º 1, alínea f) –, como nos princípios orientadores estipulados para conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, onde se destaca a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo (...)” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho, Artigo 4.º, alínea i).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens a nível nacional, explicita que o currículo tem como objetivo garantir a todos os alunos, “independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam” (Artigo 6.º, n.º 1), as competências a desenvolver consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória (Martins, 2017). Estas competências possibilitam aos alunos, “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, 2017, p. 10).

Neste enquadramento, estabelece-se como princípio a “conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Artigo 4.º, alínea k).

Ainda nesta sequência, importa referenciar que o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho foi adaptado/apropriado à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho, que estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Educação Básica para o Sistema Educativo Regional. Neste Diploma, define-se o currículo regional da educação básica (CREB) como o

conjunto de competências e de aprendizagens a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da educação básica, as matrizes curriculares de base, as orientações metodológicas, os contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da açorianidade e as orientações para a

avaliação das competências e aprendizagens dos alunos. (Artigo 2.º, n.º 1)

Neste contexto, o CREB, respeitando os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, os princípios orientadores e finalidades definidas no currículo nacional e os programas e orientações curriculares, estabelecidas para cada ano e ciclo do ensino básico,

visa criar condições para uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e conseqüente melhoria dos resultados escolares dos alunos, nomeadamente através da adequação dos desenhos curriculares às necessidades do sistema educativo regional, garantindo que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho, Artigo 2.º, n.º 3)

No que respeita à abordagem curricular integradora, este diploma destaca a importância da realização de aprendizagens significativas que favoreçam uma “maior funcionalidade e possibilidades de interação com novas situações e conteúdos e o desenvolvimento de competências mais complexas” (Decreto Legislativo Regional, n.º 16/2019/A de 23 de julho, preâmbulo), considerando o papel dos alunos, enquanto agentes ativos das suas próprias aprendizagens. Assim sendo, a flexibilização e a crescente autonomia na gestão curricular possibilitam uma oportunidade para que os alunos integrem os seus saberes e as suas vivências, fazendo com que haja a construção de conhecimentos mais significativos e contextualizados.

Alonso (2002) também ressalta a ideia de que a perspetiva globalizadora do ensino “permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a atividade interna, que lhe permite estabelecer as relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações” (p. 69).

Ainda, em relação à organização/gestão curricular, o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho, refere no seu preâmbulo que, para desenvolver uma aprendizagem contextualizada e cooperativa, as unidades orgânicas do sistema educativo regional beneficiam de uma maior flexibilidade, que permite a “dinamização do trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais”, uma vez que “é através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (Martins,

2017, p. 13). Assim, educadores e professores têm como papel fundamental proporcionar aos alunos experiências diversificadas, integradas e contextualizadas, visando o desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas pelas crianças/alunos.

Neste contexto, na Educação Pré-Escolar, destaca-se o desenvolvimento de “dinâmicas de trabalho que privilegiem a pesquisa e a experimentação, considerando uma educação científica, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, metodologias de trabalho ativas, construtivas, que impliquem a criança em processos de investigação (...)” (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho, Artigo 9.º, n.º 4). Portanto, apela-se sempre à participação das crianças “através do recurso a linguagens múltiplas e englobando não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também a sua sensibilidade emocional, moral e estética” (p. 37). Também no contexto do 1.º Ciclo se defende que as componentes do currículo “devem ser trabalhadas de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência (...)” (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho, Artigo 9.º, n.º 6, alínea a), com vista à adequada realização de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento integral dos alunos.

A busca de uma compreensão mais ampla e rica da natureza e âmbito globalizante e integrador da intervenção educativa do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB implica, ainda, o destaque a alguns aspetos referentes aos perfis de desempenho profissional docente: o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) e os Perfis Específicos de Desempenho Profissional para o Educador de Infância e para o Professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Estes documentos, embora publicados há mais de 20 anos, permanecem atuais e em vigor. São referências complementares e espelham, simultaneamente, as exigências colocadas à atividade docente e à organização e acreditação dos cursos de formação inicial de professores.

Assim, no quadro mais amplo do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), destacam-se quatro dimensões fundamentais no trabalho docente, nomeadamente: uma dimensão profissional, social e ética; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Neste contexto, compreende-se que compete ao professor proporcionar aprendizagens curriculares, através de um “saber específico resultante da produção e uso

de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto II, n.º 1), a fim de promover aprendizagens “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto III, n.º 1). A ação docente é, então, concebida “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”, numa visão inclusiva (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto IV, n.º 1). A formação do professor é, aqui, perspectivada como “elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto V, n.º 1), conjugando experiência, investigação e reflexão para a melhoria da qualidade da sua ação.

Por seu turno, nos perfis específicos de desempenho profissional definidos para o Educador de Infância e para o Professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), concretizam-se aspetos estruturantes ao exercício da profissão, relativos à “conceção e desenvolvimento do currículo” e à “integração do currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexos n.º 1 e 2).

No que respeita à conceção e desenvolvimento do currículo, espera-se que o Educador de Infância desenvolva o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II, n.º 1). Aqui, salienta-se o papel do educador de infância na organização do ambiente educativo, concebendo o espaço e os materiais “como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II, n.º 1, alínea a). Realça-se, igualmente, a importância de, no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador organizar e desenvolver atividades integradas e adequadas às características e às necessidades da criança/grupo, considerando os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Para além disso, torna-se ainda fundamental o educador considerar “os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II, n.º 3, alínea b) no momento de planificação do processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, considera-se que o professor do 1.º CEB aborde o currículo “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os

conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, n.º 1). Neste contexto, é enfatizado o papel do professor no desenvolvimento das aprendizagens, “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, n.º 3, alínea b). Ainda se salienta a importância de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino considerando a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno e de utilizar os conhecimentos prévios na construção de situações de aprendizagem, favorecendo a mobilização de saberes.

No que concerne à integração curricular, e segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o Educador de Infância deverá mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto III, n.º 1). Relativamente à expressão e comunicação, destacamos o papel do educador na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e na abordagem integrada dos “diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora)” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto III, n.º 2, alínea d), recorrendo a atividades diversificadas e integradas. No que diz respeito ao conhecimento do mundo, espera-se deste profissional o desenvolvimento de “atividades exploratórias de observação” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto III, n.º 3, alínea a), capazes de fomentar a curiosidade e o interesse das crianças. Por sua vez, o professor do 1.º CEB deverá promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto III, n.º 1). Neste sentido, destaca-se a importância do trabalho, articulado e integrado, a desenvolver pelo professor nas diferentes áreas do conhecimento, tais como a educação em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências Sociais e da Natureza, em Educação Física e em Educação Artística.

Nesta mesma linha de pensamento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória (Martins, 2017), refere que os docentes devem “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” (p. 31), em consonância com o desenvolvimento de “atividades cooperativas de aprendizagem”

(p. 31), de forma a promover a integração e a troca de saberes dos alunos na construção do seu conhecimento.

Na sequência do que é dito, importa assim considerar a importância da formação docente na promoção da integração. Neste sentido, Roldão (1999b) explicita que o pleno exercício da profissão

pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação (p. 116).

Tal como nos referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a ação profissional do educador de infância “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5), adequando-a às características de cada criança. Nesta perspetiva, o educador tem um papel importante no processo de aprendizagem da criança, pois deve “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas (...)” (Silva et al., 2016, p. 32).

Ainda neste ponto, defende-se que a formação do docente “deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1995, p. 25) e que estes “saibam responder às necessidades dos alunos da classe e da escola como um todo e às suas necessidades enquanto pessoas e professores” (Cunha, 2008, p. 114).

Neste cenário, constata-se que a profissão docente “requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes” (Roldão, 1999b, p. 115), em que o professor deve “equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e articulá-las num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (Roldão, 1999b, p. 39). Para além disto, o professor deve promover dinâmicas de aprendizagem que integrem os diversos saberes e proporcionem um conhecimento representativo, efetivo e que envolva a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Acresce-se a importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, como ponto de partida para a mobilização de conhecimentos que permitam a integração de diversas experiências e saberes, tornando o

conteúdo mais significativo para os mesmos.

Também Formosinho (2009) apresenta uma visão integradora e abrangente da docência, afirmando que o professor deve ser “um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (p. 11), tendo a missão de partilhar conhecimentos, experiências e ideias de forma reflexiva e reconstrutiva e desenvolvendo o espírito colaborativo com os demais intervenientes, pois a “acção docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização” (p. 9).

Ainda neste seguimento, Alonso (2002) defende que a relação entre professores e alunos se deve basear num “processo de construção partilhada do saber e da experiência, em que a planificação não é só competência dos professores, mas também dos alunos, os quais têm o direito e dever de planificar o que e como vão aprender” (p. 79). Assim se verifica que ambos constroem e gerem o currículo com o foque nas vivências e saberes individuais, permitindo, assim, aos alunos, uma maior integração e envolvimento na vida social.

Na sua globalidade, importa reconhecer a importância de a formação inicial e contínua favorecer o desenvolvimento de competências e dimensões pessoais e profissionais exigidas pela atualidade, na nossa intervenção enquanto docentes. No seu conjunto, a formação contribui para potenciar a reconstrução e a mobilização de saberes e capacidades, com vista a aprofundar, diversificar e enriquecer o campo das possibilidades da intervenção educativa.

1.2. A integração do conhecimento no contexto da integração curricular

Considerando que no presente Relatório de Estágio nos propomos aprofundar a temática da integração das áreas e domínios do conhecimento, que importa pensar de forma intencional no quotidiano da docência, dedicamos este ponto do trabalho à exploração dos fundamentos, pressupostos e dinâmicas implicadas na abordagem a esta dimensão específica da integração curricular no ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem é reconhecidamente tão rico quanto complexo. No universo da comunidade educativa, instituição escolar e sala de aula, muitos são os contextos, os agentes e os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem que se pretendem de qualidade.

Na bibliografia da especialidade, encontramos diferentes concepções sobre a integração curricular que destacam a riqueza, a complexidade e a potencialidade desta abordagem ao currículo, tendo em conta o desenvolvimento de aprendizagens significativas. As questões da integração curricular conheceram um maior desenvolvimento a partir de 1990, destacando-se no nosso trabalho o crescente interesse de investigadores e académicos, tais como: Beane (1997, 2002), Alonso (1998, 2000, 2001, 2004), Perrenoud (1999), Pacheco (1998), Pacheco et al. (2000), Alonso et al. (2002), Pombo et al. (1994, 2006), Sebarroja (2001), Pombo (2003, 2004b). A bibliografia da especialidade consultada defende a integração curricular, enfatizando a importância do conhecimento, a complexidade da realidade à escala global e a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. Defende-se que os alunos devem ter um papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Segundo Beane (2002), a integração curricular assenta numa pedagogia de qualidade e este autor apresenta-a como uma forma contextualizada e significativa de pensar e organizar o currículo:

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise ativa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo. (Beane, 2002, p. 29)

Nesta perspetiva da integração curricular, o mesmo autor também defende que “através da organização de um currículo à volta de questões significativas, reconhecidas de forma colaborativa entre alunos e professores” (p. 30) se promovem as relações pessoais e sociais. Ele enfatiza esta ideia quando refere, ainda, que a integração curricular apresenta dois propósitos: “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências” e “promover a integração social democrática entre os jovens” (p. 94).

Para além disto, no entender de Beane (2002, 2003), esta integração está na base de uma educação democrática, na qual a escola, mais propriamente a sala de aula, funciona como uma hierarquia e é vista, de acordo com Dinis (2015) “como uma “comunidade orgânica e democrática” de questionamento crítico, co-construção de significados e partilha de poder na tomada de decisões” (p. 31). Isto implica que os alunos tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que o envolvimento e a participação na planificação do currículo lhes permitem a construção de novos saberes, a partir das suas experiências e dos conhecimentos. O mesmo autor (2002) menciona que a reflexão das vivências e experiências de cada aluno “torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro” (p. 94).

Nesta linha de pensamento, Zabala (1989, p. 24) citado por Alonso (2002) também partilha a ideia de uma conceção de integração curricular, quando refere que

A adopção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes. (p. 69)

Indo mais além, Alonso e Sousa (2013) referem que a integração curricular “tende a despertar alguma concordância, por conseguir, em variados domínios, a incapacidade do isolamento e uma interação com o mundo através da diluição de fronteiras” (p. 53). Segundo esta argumentação, conclui-se que a integração curricular favorece oportunidades ímpares de articulação, interação e mobilização de conhecimentos oriundos de diversas fontes, em prol da melhor compreensão da realidade concreta, rica e complexa pelas crianças/alunos.

Beane (2002) equaciona a integração curricular em quatro dimensões fundamentais (ver figura 1), nomeadamente: integração das experiências, integração social, integração do conhecimento e integração como conceção curricular.

A dimensão da integração das experiências diz respeito às experiências construídas ao longo da vida pelo indivíduo, que lhe servirão como instrumento para encarar os “problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro” (Beane, 2002, p. 16). Por esta razão, o autor refere que é fundamental proporcionar “experiências de aprendizagens inesquecíveis” (2002, p.

16), isto é, experiências ligadas às vivências dos alunos que, conseqüentemente, ajudarão a promover uma aprendizagem mais significativa.

Na dimensão da integração social, tem-se em conta que, numa sociedade democrática, a escola tem como objetivo proporcionar experiências educacionais comuns ou partilhadas pelos alunos, independentemente das suas características e origens. Estas experiências educacionais visam ideais democráticos caracterizadores “de valores comuns ou de bem comum” (Beane, 2002, p. 17).

A dimensão da integração do conhecimento perspetiva o conhecimento como uma ferramenta para a resolução das questões e situações do quotidiano. Esta dimensão pressupõe uma abordagem integradora, visto que não só reflete sobre a importância pessoal e social do conhecimento, mas também sobre o currículo e as disciplinas. Neste contexto, quando o conhecimento é fragmentado, ou seja, dividido em disciplinas, “a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos” (Beane, 2002, p. 19), não havendo, portanto, capacidade para equacionar a resolução dos problemas e as questões reais.

Por último, na dimensão da integração como conceção curricular, o currículo é “organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social” (Beane, 2002, p. 20). Neste sentido, a participação dos alunos na “planificação das suas próprias experiências” (Beane, 2002, p. 20) é imprescindível, pois as aprendizagens são mais bem integradas quanto mais próximas forem da vida real.

Estas quatro dimensões, definem a abrangência das práticas de integração curricular. Considerando cada uma destas dimensões, a escola tem oportunidade para promover uma aprendizagem mais significativa e integrada, tendo em conta o meio social, as experiências, os problemas reais e o conhecimento do aluno.

Vejamos, agora, a perspetiva apresentada por Alonso (2002) que destaca o carácter multidimensional da integração curricular (ver figura 1), pela possibilidade de articular os alunos, o conhecimento (áreas curriculares), o meio e os professores/escola, num projeto globalizante, contextualizado e significativo. Com efeito, este modelo de integração curricular considera a dimensão da integração dos alunos; a da integração do/no meio; a da integração das áreas curriculares e a da integração dos professores e da escola.

A dimensão da integração dos alunos diz respeito à participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, ou seja, ele participa “em todas as fases dos projetos globalizados, desde a sua conceção até à sua avaliação, adquirindo uma especial

relevância os processos de meta-reflexão crítica sobre a aprendizagem” (Alonso, 2002, p. 68). É desta forma que se pode garantir os seus interesses na aquisição de novos conhecimentos.

Em relação à dimensão da integração do/no meio, a autora defende que existe a possibilidade de potenciar as aprendizagens ao ser possível “articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso, 2002, p. 74).

A dimensão da integração das áreas curriculares remete para a fusão de conteúdos de duas ou mais áreas disciplinares, visando o contributo integrado e articulado dos diferentes domínios do saber para que o aluno tenha uma resposta mais adequada “na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais” (Alonso, 2002, p. 66).

Por último, a dimensão da integração dos professores e da escola foca a importância dos docentes, enquanto “mediadores reflexivos e qualificados entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável” (Alonso, 2002, p. 71). Nesta dimensão, privilegia-se o trabalho colaborativo como forma de promover aprendizagens mais significativas.

Como podemos concluir, este modelo de integração curricular destaca a importância da integração entre o conhecimento escolar (áreas curriculares) e o conhecimento do quotidiano (meio envolvente). Para além disto, enfatiza o fato de ser essencial haver relação entre os professores e os alunos, em que o professor assume um papel de mediador crítico e reflexivo e o aluno um papel ativo na construção do seu conhecimento, para que as aprendizagens sejam significativas.

Nas abordagens propostas pelos autores acima citados, Beane (2002) e Alonso (2001), é clara a riqueza, a abrangência e a complexidade da integração curricular.

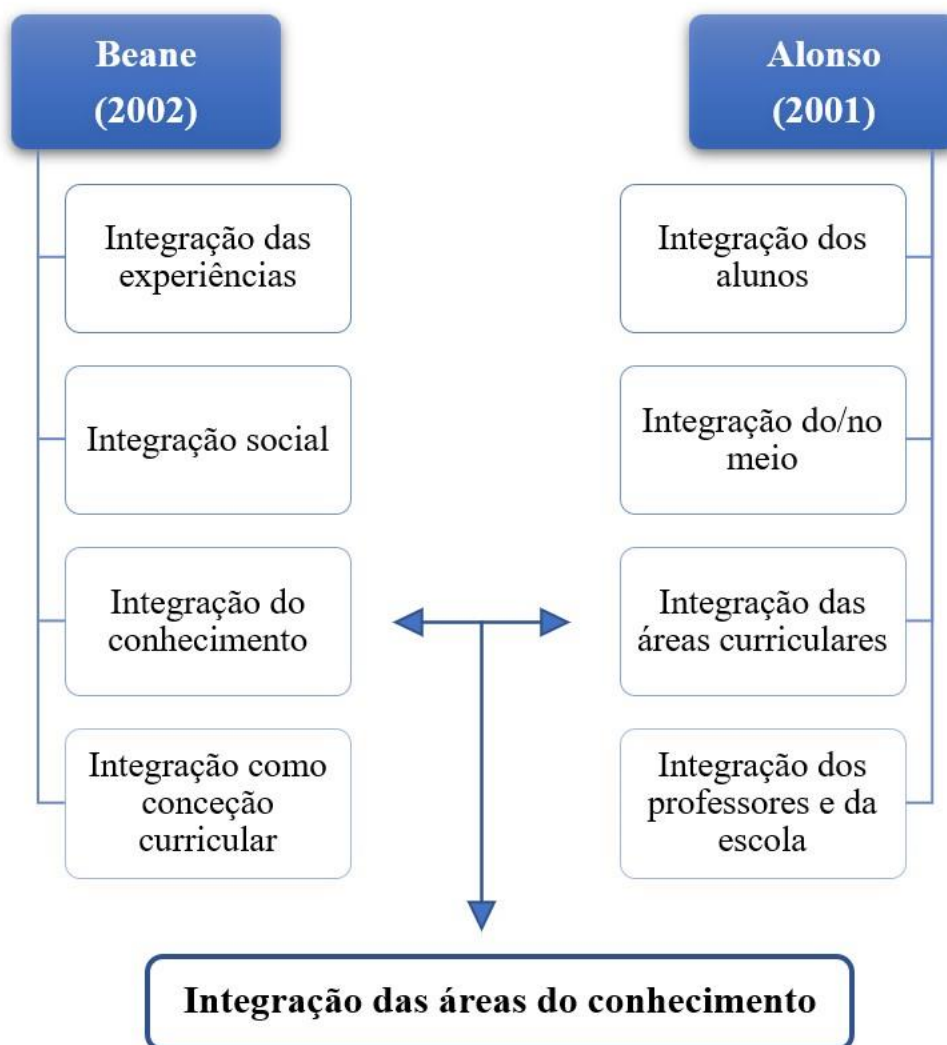


Figura 1 - Dimensões da integração curricular, segundo as perspetivas de Beane (2002) e Alonso (2001).

Em ambas as perspetivas, podemos encontrar a dimensão referente à integração das áreas do conhecimento, em destaque e aprofundamento no presente Relatório de Estágio, considerando a importância atribuída à escola e a uma organização curricular capazes de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho, preâmbulo; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, preâmbulo).

Beane (2002) considera que o conhecimento é “um instrumento dinâmico para os indivíduos e para os grupos utilizarem na abordagem às questões nas suas respetivas vidas” (p. 19). Isto porque, no contexto escolar, a integração do conhecimento

“usualmente defende-se na base de tornar o conhecimento mais acessível ou mais significativo (...)” (Beane, 2002, p. 19), de modo que os alunos aprendam de forma significativa, ou seja, aprendam e organizem o conhecimento, de acordo com as suas necessidades reais.

Alonso (2001) salienta a necessidade de uma organização integrada e articulada das áreas curriculares existentes, tendo como finalidade estimular nos alunos a mobilização dos conhecimentos na resolução de problemas da vida real.

É de salientar que ambas as perspetivas combatem a separação e a fragmentação dos saberes em disciplinas isoladas.

A integração das áreas do conhecimento é também defendida por Pombo et al. (1994). Os autores designam este tipo de integração por integração dos saberes disciplinares, advogando ser fundamental uma confluência das áreas do saber (de duas ou mais disciplinas).

Assim, Pombo et al. (1994) afirmam que os docentes tentam “retomar um movimento que tantas vezes tem sido reprimido” (p. 26), que incide na procura de “pontes entre diferentes enquadramentos ou matrizes disciplinares numa tentativa para estabelecer relações de colaboração que possam promover a articulação de visões complementares” (p. 26).

Segundo Pombo (2003) e Pombo et al. (1994), podemos afirmar que a integração dos saberes disciplinares não prioriza a eliminação das disciplinas individuais, mas sim a criação de novas formas de colaboração entre elas. Para estes autores, a integração e a colaboração entre os diferentes saberes pode levar a novas descobertas e a soluções para a resolução de problemas reais.

Em relação à articulação e integração dos saberes disciplinares, Pombo et al. (1994) falam-nos em níveis de integração disciplinar (ver figura 2), enfatizando a importância fundamental da pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, analisando-as quanto ao tipo de relação estabelecida entre diferentes disciplinas.

Níveis de Integração

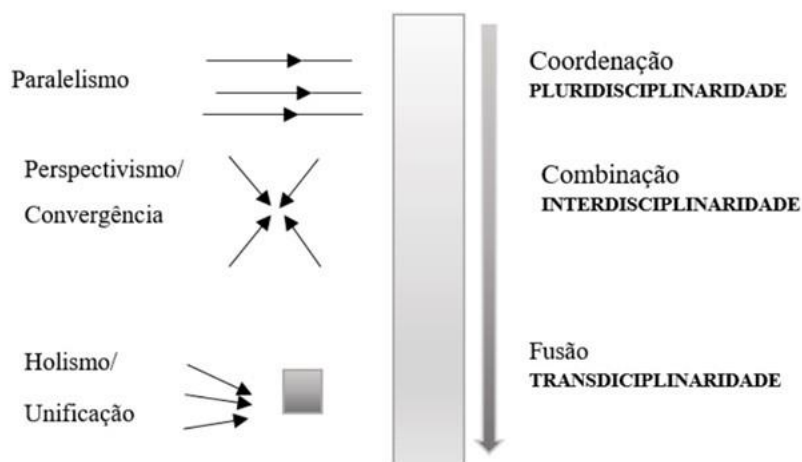


Figura 2 - Cenários de ensino integrado.
(Pombo et al., 1994, p. 39)

Assim, a pluridisciplinaridade corresponde à mínima integração entre as áreas do conhecimento. Aqui, os docentes “coordenam entre si o trabalho que cada um realiza na sua disciplina” (Pombo et al., 1994, p. 37). Neste tipo de integração, a associação entre as disciplinas contribui para uma realização comum, sem que haja modificações nas suas metodologias. Neste sentido, as áreas/domínios estabelecem uma relação de coordenação entre duas ou mais disciplinas de forma paralela, isto é, o trabalho é realizado lado a lado sem existir confluência de conteúdos.

De forma complementar, e explorando o conceito de pluridisciplinaridade, Pombo et al. (1994, p. 96) fazem referência a diversos autores que definem esta prática, nomeadamente: a Berger (1972) que a descreve como “justaposição de disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento”; a Dellatre (1973) que a considera uma “simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha de modificar sensivelmente a sua própria visão de coisas e os seus métodos próprios”; a Palmade (1979) que a define como “cooperação de carácter metodológico e instrumental entre disciplinas e que não implica uma integração conceptual interna” e a Thom (1990) que a considera como “colaboração em equipa de especialistas de diversas disciplinas”. Em todos os casos, afirma-se uma coordenação/cooperação/colaboração entre disciplinas/docentes, numa lógica simples e mínima de integração.

No que respeita à interdisciplinaridade, verificamos ser um conceito que parece corresponder a um vasto conjunto de práticas. Pombo et al. (1994) referem que a interdisciplinaridade é

uma prática de ensino que promove o cruzamento de saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspetivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas (...). (p. 16)

Esta integração assenta na combinação entre duas ou mais disciplinas, que visa a construção do conhecimento pelo aluno como forma de aprendizagem. Pacheco (2001) refere que a interdisciplinaridade “procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (p. 84).

Por seu turno, Sebarroja (2001) define a interdisciplinaridade

quando várias disciplinas confluem numa nova área do conhecimento: põem-se de acordo alguns professores e professoras para coordenar os seus programas, tratando de procurar pontos de conexão, temáticas e fios condutores comuns ou são trabalhados alguns eixos ou temas transversais relacionados com alguma disciplina ou área do conhecimento. (p. 72)

O mesmo autor refere que quando a interdisciplinaridade alcança o seu grau máximo, isto é, “quando o grau de relação entre as disciplinas é praticamente total, e estas se integram com o objetivo de produzir um conhecimento comum” (2001, p. 72), passa a designar-se transdisciplinaridade.

Segundo Pombo et al. (1994), a transdisciplinaridade é a “unificação de duas ou mais disciplinas” (p. 13) a partir da “explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber” (p. 13).

De acordo com os mesmos autores (1994), esta abordagem é vista como uma “forma extrema de integração disciplinar” (p. 13) que não é possível alcançar nas escolas atuais. Esta integração assenta na fusão dos saberes disciplinares para a compreensão da realidade.

No artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade, Freitas et al. (1994) frisam que a transdisciplinaridade “é complementar à abordagem disciplinar: ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma

nova visão da natureza da realidade” (p.1). Em última análise, os autores defendem que a transdisciplinaridade “não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (p. 1).

Através da visualização do esquema anteriormente apresentado (ver figura 2) de Pombo et al. (1994), podemos verificar que os graus de intensidade de integração da pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não estão classificados de forma hierárquica pois cada um deles “tem o seu valor próprio e a sua adequação às condições concretas em que cada experiência se realiza” (p. 39). Pombo (2004b) explicita que estas três palavras – pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – “tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas” (p. 4), uma vez que possuem a raiz “disciplina” em cada palavra. Neste sentido, Pombo (2004b) clarifica

Disciplinas que se pretendem juntar: *multi, pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *ação recíproca*. O sufixo *trans* supõe um ir *além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. (p. 4)

No que diz respeito ao nível de realização da integração, Pombo et al. (1994) discutem a importância da tomada de decisões curriculares, atendendo a três níveis: nível macro, meso (intermédio) e micro.

No primeiro nível, o nível macro, constrói-se o currículo e as decisões tomadas, com base nas opções filosóficas, políticas e educacionais, que irão “determinar o carácter globalmente mais ou menos integrador” (Pombo et al., 1994, p. 40) do currículo da escola. Para que ocorra a integração a este nível, os autores referem que as opções acima mencionadas devem “estabelecer princípios, pressupostos e orientações curriculares de carácter integrador (p. 40), princípios estes reguladores do sistema educativo do país.

A este propósito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) explicitam que

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante. (p. 31)

Esta ideia também é reforçada, tal como já verificamos, no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 23 de julho e no Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho,

que privilegiam uma abordagem integrada e articulada das diversas áreas do currículo, e a contextualização dos saberes.

O segundo nível, o nível meso (intermédio), diz respeito à articulação dos programas das diversas disciplinas do currículo, existindo duas formas de realizar a integração: a forma horizontal, em que os conteúdos das disciplinas de um mesmo ano de escolaridade são selecionados e organizados de forma integrada e, a forma vertical, que permite uma maior consistência entre os programas das disciplinas, ao longo dos vários anos de escolaridade (Pombo et al., 1994, p. 41).

O terceiro e último nível, o nível micro, corresponde à conceção, planificação e realização de situações de ensino. De acordo com Pombo et al. (1994), é neste nível que se “pode ensaiar, projetar e realizar alguma experiência de integração” (p. 41). Também é neste nível que o papel dos docentes é fundamental, pois quer o professor, quer o educador de infância podem pôr em prática a sua “liberdade e inventividade, os seus limites e responsabilidades” (p. 41).

Ainda nesta perspetiva, e conforme é referido no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o docente “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto II, n.º 2, alínea a), capaz de promover aprendizagens integradas e significativas, resultante da utilização e integração dos seus diversos saberes.

Como percebemos ao longo deste capítulo, a integração curricular é fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois “admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54). Portanto, reconhece-se como fundamental a integração, de todos os tipos de conhecimento, para que os alunos sejam capazes de desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa do mundo que os rodeia.

Considerando a reconhecida importância da integração curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos, destacamos neste nosso trabalho a dimensão da integração das áreas/domínios do conhecimento, defendendo abordagens relacionais, integradas e articuladas dos saberes disciplinares, como promotoras de aprendizagens de qualidade, ativas e significativas para as crianças/alunos.

Terminado o primeiro capítulo, dedicamo-nos, de seguida, à apresentação, análise e reflexão sobre as práticas por nós desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, com foco naquelas dedicadas à promoção da dimensão da integração das áreas/domínios do conhecimento.

Capítulo II – Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico

O presente capítulo destina-se à apresentação e análise global do trabalho desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), respetivamente.

Assim, procedemos à descrição, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, com foco particular no trabalho realizado no âmbito da nossa temática em aprofundamento: a integração das áreas/domínios do conhecimento, tanto na Educação Pré-escolar, como no 1.º CEB.

Para uma melhor compreensão da natureza do trabalho realizado, este capítulo integra aspetos da caracterização da escola, do meio envolvente, da sala de atividades/aulas e dos grupos de crianças/alunos, como elementos de contextualização. Em sequência, faz-se uma apresentação global das práticas desenvolvidas e uma análise mais específica e aprofundada das experiências de aprendizagem, organizadas e dinamizadas por nós, com vista a potenciar a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Os estágios pedagógicos são, por excelência, momentos privilegiados de contacto sistemático com a prática. Nesta fase, o futuro educador/professor confronta-se, de forma mais direta e participativa, com os desafios quotidianos que a profissão apresenta, tendo oportunidades acrescidas de mobilizar conhecimentos (já abordados no percurso académico de Licenciatura e 1.º ano de Mestrado) e de desenvolver competências e aptidões diversas inerentes à gestão do currículo, à gestão pedagógica e ao relacionamento com a comunidade escolar.

2.1. Caracterização global dos contextos comuns ao Estágio Pedagógico I e II

Os Estágios Pedagógicos I e II ocorreram no mesmo Núcleo Escolar, pertencente à mesma Escola Básica Integrada. Seguidamente, apresentamos as caracterizações do Meio e da Escola que constituíram os contextos gerais comuns à globalidade da nossa ação.

2.1.1. Caracterização do Meio

Como é sabido, o meio assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças/alunos, pois pode proporcionar-lhes experiências potenciadoras de aprendizagens contextualizadas e integradoras.

A escola onde decorreram ambos os estágios pedagógicos situa-se na ilha de São Miguel, numa freguesia urbana do concelho de Ponta Delgada.

No meio envolvente à escola, encontramos um vasto conjunto de instituições e serviços, nomeadamente: instituições educativas de diversos níveis de ensino; superfícies comerciais de pequena e de grandes dimensões; serviços de saúde, segurança e comunicações/telecomunicações; biblioteca, museu e jardins históricos. Com estas condições, existiram diversas oportunidades para relacionar/articular o meio com as atividades letivas, nomeadamente pela realização de visitas de estudo. Também nos foi possível envolver famílias das crianças no trabalho desenvolvido, convidando alguns pais/encarregados de educação a participarem em atividades.

Com efeito, a riqueza e diversidade do meio envolvente à escola revelou-se importante para o estabelecimento de relações entre as áreas/domínios de conteúdo e o meio local, pois, tal como é referido nos documentos orientadores, é essencial “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere (...)” (Martins, 2017, p. 31).

2.1.2. Caracterização da Escola

A instituição escolar (EBI/JI) em que ocorreram ambos os Estágios Pedagógicos integra as valências de Jardim de Infância e de 1.º CEB e constitui um núcleo educativo com cerca de 200 crianças/alunos.

No que respeita ao pessoal docente, o núcleo integra educadores de infância e professores do 1.º CEB, tanto titulares de turma como em funções de apoio/substituição e apoio especializado em Educação Especial. O pessoal não docente é constituído por assistentes operacionais que ajudam no refeitório, fazem a limpeza e supervisionam as crianças no recreio.

As instalações da instituição organizam-se em três blocos. As salas de Educação Pré-Escolar encontram-se todas no mesmo bloco, distribuídas pelo rés-do-chão e pelo 1.º andar. Os restantes dois blocos são compostos por salas do 1.º CEB e da Unidade Especial de Currículo Adaptado (UNECA). A Escola tem um espaço polivalente, uma sala de professores, uma biblioteca, um refeitório, cozinha e uma sala de recursos pedagógicos.

No recreio, existe um campo de futebol e um pequeno parque com escorrega e baloiço.

Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar

2.2. O Estágio Pedagógico I: contextos e práticas na Educação Pré-Escolar

O presente tópico versa o trabalho por nós desenvolvido na Educação Pré-Escolar. Explicitamos aqui alguns aspetos específicos relativos à sala de atividades e ao grupo de crianças. Do mesmo modo, apresentamos globalmente o trabalho desenvolvido neste contexto de lecionação e aprofundamos a análise e a reflexão relativas à nossa intervenção no âmbito da promoção da integração das áreas/domínios de conteúdo.

2.2.1. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades localiza-se no rés-do-chão de um dos blocos da escola. Trata-se de uma sala espaçosa, com vários armários para arrumação e bem iluminada com luz natural.

A sala está organizada em 6 áreas distintas (ver figura 3), nomeadamente, a área do acolhimento, a do quadro de giz, a da casinha, a da garagem, a da biblioteca e a dos jogos. Cada área possui um pequeno cartaz plastificado (identificando a área) com um espaço com velcro, onde as crianças que a frequentam afixam as suas fotografias, tornando visível ao grupo a ocupação da mesma e o respeito pelo número de crianças que pode frequentar essa área em simultâneo. Para além disto, ainda há três mesas circulares, cadeiras, um quadro magnético, um quadro de giz e estantes.



Figura 3 - Planta da sala de atividades do Estágio Pedagógico I.

Na área do quadro de giz (1), as crianças usam o quadro para desenharem o número de crianças presentes e ausentes na sala, no momento do acolhimento. Também o utilizam para fazerem desenhos livres nos tempos de brincadeira.

A área do acolhimento (2) é constituída por um tapete grande, no qual todas as crianças se sentam diariamente. Esta área, tal como o nome indica, destina-se ao acolhimento, composto por vários momentos: canção do “bom dia” e de outras músicas escolhidas pelas crianças, anúncio do chefe do dia, marcação das presenças, marcação do dia da semana e do dia do mês, registo do tempo e diálogo sobre as atividades a serem implementadas naquele dia. Além disto, após o almoço, este espaço é utilizado para o relaxamento.

A área da garagem (3) possui uma estante com vários brinquedos e um tapete ilustrado com estradas para as crianças poderem brincar com os carros ao jogo faz-de-conta. Também há espaço para as construções de legos e jogos de encaixe.

Na área dos jogos (4), há uma estante com várias divisões e gavetas, onde se arrumam os jogos de várias áreas do conhecimento, nomeadamente, jogos de tabuleiro, puzzles, jogos de construção, entre outros. A diversidade destes materiais favorece a observação e manipulação pelas crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competência de pensamento e raciocínio lógico, linguagem, cooperação e respeito.

Na área da casinha (5), encontra-se uma cozinha, uma mesa com cadeiras pequenas, um roupeiro e um berço. Tudo isto está recheado com os seus devidos objetos, tais como, bonecas, utensílios de cozinha, roupas e adereços, essenciais na realização do jogo dramático. A brincadeira neste espaço permite desenvolver a socialização, convida a demonstrar sentimentos e emoções e a estabelecer monólogos e diálogos com os pares, promovendo a comunicação e o uso da linguagem.

A área da biblioteca (6) é constituída por uma estante com diversos tipos de livros de histórias. Aqui as crianças adotam o papel de contadores ou de ouvintes de histórias, o que por si só pode levar à promoção do gosto pelos livros e pela leitura. Ao lado da estante da biblioteca, existe uma outra na qual as crianças arrumam a sua caixa com o respetivo material, como, por exemplo, os lápis de cor, as pontas de feltro, a plasticina e os cadernos.

Na sala existem dois animais de estimação, um peixinho e uma tartaruga, fazendo parte das atividades do chefe do dia alimentá-los.

Nas paredes da sala estão expostos os trabalhos das várias áreas/domínios de conteúdo realizados pelas crianças, constituindo-se, assim, como um recurso que é

utilizado para relembrar os conteúdos abordados, pois o que “está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26).

Para além da organização da sala, a existência de uma rotina diária também é fundamental, pois “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohman & Weikart, 2004, p. 8). De acordo com este pressuposto, as atividades escolares do Pré-Escolar estão organizadas numa rotina, começando às 9h da manhã com o acolhimento, nomeadamente, com a canção do bom dia e outras músicas, com o registo no quadro de presenças e no quadro do tempo, com a contagem das crianças presentes e ausentes e com a alimentação dos animais da sala. A hora do intervalo começa às 10h30, antecedida pela higienização das mãos, às 10h15, que é seguida de recreio até às 11h. Quando regressam à sala, as crianças fazem um pequeno relaxamento e retomam as atividades. Às 12h, fazem novamente a higienização das mãos e vão para o almoço no refeitório. O intervalo do almoço é das 12h30 às 13h30. No final deste intervalo, as crianças regressam à sala, fazem o relaxamento deitadas no chão e ouvem uma história. Depois disto, retomam as atividades planeadas para o dia e às 15h saem.

2.2.2. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por dezasseis crianças (uma com três anos, duas com quatro, onze com cinco e duas com seis), sendo quatro crianças do sexo feminino e doze do sexo masculino. Deste grupo, catorze crianças haviam frequentado creche e duas uma ama.

O grupo não tinha crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, havia duas crianças que tinham sessões de terapia de fala fora do estabelecimento escolar.

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, verifica-se que as crianças se mostram muito autónomas, pois conseguem ir sozinhas à casa de banho, lavar as mãos e comer. As crianças respeitam as regras da sala e participam regularmente. Para além disto, apresentam uma boa relação entre si, visível através da cooperação e respeito.

No que se refere à área de Expressão e Comunicação, mais especificamente, ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria do grupo apresenta uma linguagem e vocabulário expectáveis para a faixa etária em questão. Compreendem mensagens orais e mostram interesse em iniciar conversas. Quanto à escrita, algumas crianças já conseguem escrever o seu nome sem o auxílio do modelo.

Em relação ao domínio da Matemática, a maioria sabe fazer contagens e escrever os números de forma correta. Reconhecem alguns conceitos básicos (cor, tamanho, quantidade) e sabem distinguir objetos, atendendo a diferentes características (pequeno, grande). Algumas crianças do grupo ainda demonstram dificuldades em associar a quantidade ao numeral correspondente.

No que concerne ao domínio da Educação Física, o grupo compreende e realiza as atividades propostas, mantendo um comportamento adequado. Apresentam uma boa maturação psicomotora geral, por exemplo, no correr, saltar, manter o equilíbrio e demonstram uma boa coordenação motora, nomeadamente, no agarrar e manipular objetos.

Quanto ao domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, as crianças mostram interesse na utilização dos diversos materiais e uso de diferentes técnicas de pintura. Já no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o grupo demonstra timidez nas dramatizações das histórias. No entanto, as crianças gostam de brincar ao jogo faz-de-conta nas áreas da sala, visto que se sentem confortáveis e à vontade por não estarem expostas ao grande grupo. O subdomínio da Música cativa muito as crianças, pois elas gostam muito de cantar. Por esta razão, manifestam muito interesse em aprender novas canções, memorizando-as facilmente.

Por fim, no que concerne à área do Conhecimento do Mundo, as crianças mostram-se curiosas e interessadas quando se exploram as temáticas. Normalmente, fazem perguntas e quando têm conhecimentos, partilham-nos com os colegas.

Na sua globalidade, o grupo participa com empenho nas atividades e dinâmicas de sala de atividades. É importante salientar que, por as crianças manifestarem diferentes níveis de desenvolvimento, é requerida mais atenção do educador e do estagiário para atender aos interesses e necessidades de cada uma delas.

Importa também referir que os pais/encarregados de educação das crianças se mostram curiosos, interessados e preocupados com as atividades que os educandos realizam na escola.

2.2.3. Práticas pedagógicas no Estágio Pedagógico I: destacando a integração das áreas/domínios do conhecimento na Educação Pré-Escolar

O estágio na Educação Pré-Escolar decorreu entre os meses de outubro de 2021 e fevereiro de 2022, sendo composto por quatro intervenções individuais e três conjuntas.

O trabalho desenvolvido no estágio envolveu a intervenção, a observação das práticas pedagógicas, a elaboração de sequências didáticas (planificação) e a análise/reflexão sobre as opções e ações desenvolvidas na prática educativa.

Neste contexto, foram trabalhadas todas as áreas e domínios presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), em articulação, salientando-se a realização de cerca de 70 atividades. Destas, 12 correspondem a atividades realizadas em conjunto com o par pedagógico, sendo três delas realizadas em contexto de ensino à distância, de forma assíncrona, devido a confinamentos na sequência da pandemia COVID 19.

As atividades planificadas para o ensino à distância e as respetivas indicações de realização foram sempre enviadas, por email, aos Encarregados de Educação, pela educadora cooperante. Estas atividades foram concretizadas pela maior parte das crianças, pois os pais partilharam no grupo do *Facebook* vídeos das crianças a realizá-las.

Seguidamente, passo a apresentar o quadro da síntese das intervenções realizadas no presente estágio.

Quadro 1 - Calendarização da intervenção educativa no contexto da Educação Pré-Escolar.

Mês	Dias	Temáticas
Outubro	20 e 21	Os 5 sentidos
	26 a 28	As Rotinas Diárias e a Higiene Pessoal
Novembro	8 a 17	O Ciclo do Mel e as Profissões
Dezembro	6 a 15	As Emoções e o Natal
Janeiro	10 a 14	A Reciclagem
Fevereiro	31 a 2	O Inverno

As atividades pensadas e desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I privilegiaram a integração curricular, amplamente considerada, atendendo sempre aos interesses, experiências e necessidades das crianças, em articulação com o meio para a concretização de propósitos de integração das diversas áreas/domínios do currículo da Educação Pré-Escolar.

Neste enquadramento, para a apresentação, análise e reflexão acerca de cada uma das intervenções acima referidas, procederemos do seguinte modo: faremos,

primeiramente, uma breve apresentação do contexto global da intervenção e, na sua sequência, apresentaremos a análise e reflexão mais aprofundadas das atividades desenvolvidas que consideramos terem especial relevância no contexto da integração das áreas/domínios do conhecimento, tendo em conta os contributos dos autores da especialidade consultados. Note-se que tivemos o propósito de articular, o máximo possível, as várias áreas/domínios de conteúdo, pois consideramos que é fundamental “perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Silva et al., 2016, p. 22).

De uma forma geral, a maioria das atividades promoveu, para além das aprendizagens essenciais de cada área, também aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social, visto que esta é

considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva et al., 2016, p. 6).

Na **primeira intervenção** realizada conjuntamente com o par pedagógico nos dias 20 e 21 de outubro, foi desenvolvida a temática “Os 5 sentidos”, com foco apenas na visão, tato e audição, pois os outros dois sentidos já tinham sido explorados anteriormente pela educadora cooperante. Estes dias de intervenção foram realizados no contexto de ensino à distância, de forma assíncrona, uma vez que as crianças se encontravam em isolamento profilático. Neste sentido, as atividades foram enviadas para os contactos eletrónicos dos Encarregados de Educação. Para abordar a temática, elaborámos uma apresentação em PowerPoint, com gravações de áudio e imagens relativas à importância de cada sentido. Pretendia-se que, pelo visionamento/exploração da apresentação, compreendessem melhor o significado de cada um deles.

Relativamente à visão, apresentamos também um jogo de memória, enviado em formato *word*, para recortarem as imagens e jogarem, emparelhando os pares.

No que diz respeito ao tato, concebemos uma atividade intitulada “Identifica os objetos”, na qual as crianças tinham de identificar alguns objetos, usando apenas o toque das mãos com os olhos vendados. Referimos que, para estas atividades, disponibilizamos uma folha de registo com uma lista de materiais/objetos acessíveis que era suposto todas as crianças terem ao seu alcance/disposição, em casa, no momento da realização da tarefa.

Por fim, e para explorar a audição, disponibilizámos um documento em *word* com um bingo, *links* com sons de animais e explicação do objetivo da tarefa. À medida que as crianças iam ouvindo os sons, teriam de sinalizar no seu cartão do bingo a imagem correspondente, até completarem todas as imagens do mesmo.

A nossa **segunda intervenção** foi desenvolvida entre os dias 26 e 28 de outubro. Foi a nossa primeira intervenção individual e teve como temática “As rotinas diárias” e a “higiene pessoal”, temas selecionados pela educadora cooperante e pela estagiária, tendo em conta as necessidades do grupo. Pretendíamos que as crianças se apercebessem que todos os dias há um conjunto de atividades que fazemos, a que chamamos de rotinas diárias e que, conseqüentemente, tivessem a noção da sequência temporal de cada rotina.

Os temas, com foco na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente o Conhecimento do Mundo Social e a área de Formação Pessoal e Social, foram articulados com as restantes áreas/domínios do conteúdo. Neste contexto, desenvolvemos um vasto conjunto de atividades, começando pela visualização e exploração de duas canções com videoclip “Hora de acordar” e “Sabonete não é rebuçado” da banda Zig Zag. Realizamos ainda uma atividade de associação, constituída por imagens de rotinas diárias para correspondência ao momento do dia em que se realizam e, no âmbito da higiene pessoal, realizamos uma experiência com o objetivo das crianças compreenderem a importância da higienização das mãos.

Neste enquadramento, destacamos o jogo intitulado “**Quiz das rotinas diárias**” (ver figura 4), elaborado pela estagiária na plataforma *Wordwall*, com perguntas sobre as rotinas do dia-a-dia. O *quiz* realizou-se na área do tapete, em grande grupo, no seguimento do questionamento sobre as rotinas realizadas pelas crianças nos vários momentos do dia (manhã, tarde, noite). Durante a conversa, todas as crianças partilharam informação sobre as suas rotinas diárias e os momentos do dia em que as realizavam, concluindo que nem todas realizavam as mesmas rotinas no mesmo momento do dia.

Nesta atividade, trabalhámos, de forma integrada, a área do Conhecimento do Mundo, a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, sobretudo o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Também esteve presente a componente do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, pois temos a consciência de que a utilização dos meios tecnológicos e informáticos são um recurso de aprendizagem que contribui “para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso” (Silva et al., 2016, p. 93).

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: o jogo foi projetado e, no início,

apareceram 10 cartões que correspondiam a 10 perguntas. Cada criança, na sua vez, saía do seu lugar e tinha de tocar com o dedo no cartão para aparecer a pergunta, ou seja, tinha de tocar com o dedo na tela do projetor *smartboard*. Depois de lida a pergunta e as 3 opções de respostas, acompanhadas por imagens, a criança tinha de responder oralmente e tocar novamente com o dedo na resposta correta. Nesta atividade foi privilegiada a oralidade, pois as crianças tinham de usar o vocabulário aprendido para justificarem a opção escolhida.

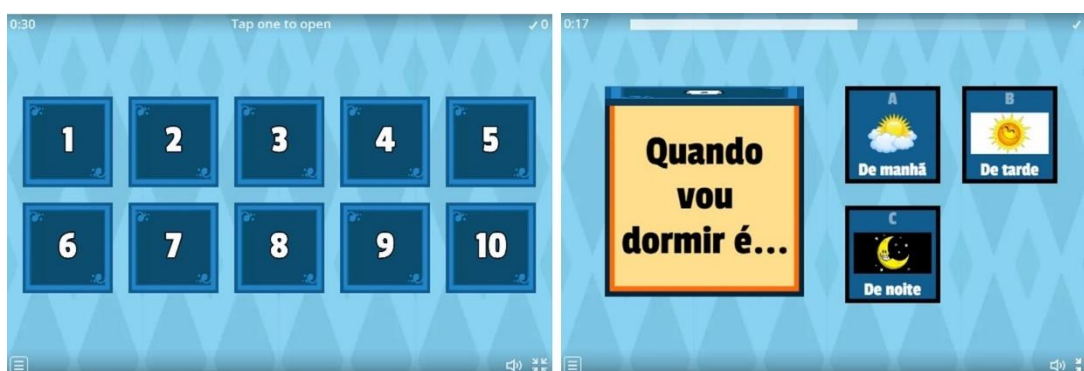


Figura 4 - Registo do “quiz das rotinas diárias”.

O *quiz* permitiu às crianças uma melhor compreensão da existência de rotinas no dia-a-dia e a tomada de consciência do contexto temporal das atividades diárias. Para além disto, esta dinâmica entusiasmou o grupo, conduzindo a um maior interesse e participação, de forma autónoma e responsável. Acresce-se, ainda, a promoção de competências relacionadas com o respeito pelas regras do jogo e pelos colegas. No entanto, as crianças mais novas do grupo, ou seja, com 3 e 4 anos de idade, necessitaram de apoio e de uma explicação mais detalhada, em relação às perguntas. O facto de o jogo ter sido projetado, tornando-se mais apelativo, foi registado com muito agrado por todos. No fim do jogo, algumas das crianças solicitaram a repetição do mesmo.

As crianças realizaram a atividade, mobilizando informação e conhecimentos das várias áreas de conteúdo referidas. Pelas observações realizadas, concluímos que se registaram melhorias também no comportamento, participação e relação com os colegas. Com efeito, as crianças mais inibidas demonstraram mais interesse e vontade de participar na tarefa proposta.

Outra atividade desenvolvida que aqui destacamos foi a “**Roleta das rotinas diárias**” (ver figura 5). Para este jogo foi construída uma roleta, dividida em oito partes iguais, cada uma com uma imagem representativa de uma rotina diária. Aqui,

desenvolveu-se a integração da área do Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, mais especificamente com os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e o domínio da Educação Artística, subdomínio do Jogo Dramático/Teatro.

O jogo iniciou-se com um diálogo entre a estagiária e as crianças, lembrando as rotinas diárias existentes, promovendo-se, assim, a linguagem oral em contexto. De seguida, passamos para a exploração das imagens presentes na roleta. É de salientar que as crianças já conheciam a maior parte das imagens, visto que já tinham sido exploradas numa das atividades realizadas no dia anterior. Por esta razão, o presente jogo serviu para consolidar a temática, de forma lúdica e dinâmica.

Após terem sido explicadas as regras do jogo, a roleta foi colocada em cima da mesa e as crianças sentaram-se numa roda na área do tapete. O jogo foi realizado individualmente e, cada criança, teve de rodar a roleta e dramatizar a rotina que foi selecionada, para que os restantes colegas a adivinhassem. Com esta estratégia, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar o imaginário e desenvolver a criatividade, pois é através da expressão dramática “que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provocando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações” (Sousa, 2003, p. 34). Para além desta vantagem, permitiu, ainda, às crianças um maior desenvolvimento da sua expressão facial e corporal.



Figura 5 - Registo fotográfico do jogo “roleta das rotinas diárias”.

Salientamos que a realização desta atividade teve como principal objetivo desenvolver o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, visto que algumas crianças

apresentavam ser muito tímidas e pouco participativas. A sua escolha justificou-se, também, pelo facto de o grupo não ter realizado muitas atividades neste domínio.

No entanto, algumas crianças não conseguiram dramatizar as rotinas, demonstrando dificuldade em identificar a ação de que se tratava. Pelo contrário, outras crianças mostraram-se à vontade e animadas com as dramatizações realizadas.

Nesta intervenção, destacamos o potencial da interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994) no desenvolvimento da atividade “*quiz* das rotinas diárias” e do jogo “roleta das rotinas diárias”, pois estas abordagens combinaram em interação conhecimentos das diversas áreas, em complementaridade, para o entendimento completo e aprofundado da realidade em estudo. Com efeito, houve uma articulação rica entre as diversas áreas e domínios, estabelecendo-se uma relação de convergência e de complementaridade. Também houve uma ligação intradisciplinar, pois exploramos vários conteúdos internos à área do Conhecimento do Mundo.

A **terceira intervenção** (individual) realizada incidiu nas temáticas “O Ciclo do mel” e “As profissões” e ocorreu entre 8 e 17 de novembro. A seleção das temáticas teve por base o interesse das crianças por animais. As duas temáticas complementaram-se no sentido em que a profissão do apicultor, que surgiu naturalmente na temática do ciclo do mel, fez a ponte para a temática das profissões.

Os dois temas, com foco na área do Conhecimento do Mundo, “O Ciclo do Mel” no Conhecimento do Mundo Físico e Natural, e “As profissões” no Conhecimento do Mundo Social, foram articulados com as restantes áreas/domínios do conteúdo. Neste período, a propósito de “O Ciclo do mel”, exploramos a história “Ciclo do Mel” a partir do livro físico e, noutro momento, com recurso à dramatização. Realizamos um momento de degustação de mel com bolachas e uma visita de estudo aos Serviços de Desenvolvimento Agrário, à secção apícola, com registo da mesma. Foi ainda construído um painel sobre o ciclo da abelha, incluindo as funções dos vários tipos de abelhas. Também se implementaram jogos com foco na área da Matemática, tais como o jogo da memória e o jogo “Vamos lá contar!”. Na sequência da abordagem às profissões, destacamos o jogo “Adivinha a profissão” e “Sílabas a sílabas” relativos ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para além de todas estas atividades, ainda houve um momento com a participação de quatro pais/encarregados de educação que partilharam informação sobre as suas profissões, nomeadamente, a de enfermeira, proprietário de um *hostel*, jornalista e professora.

Neste contexto, destacamos o **jogo da memória**, realizado. O jogo era constituído

por 12 peças retangulares, feitas em papel EVA com imagens legendadas (apicultor, favo de mel, colmeia, mel, abelha e flor) e plastificadas (ver figura 6). O jogo foi realizado na área das mesas, em pequenos grupos.

Nesta atividade, promovemos a integração de diversas áreas/domínios de conteúdo, interligando a área de Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, principalmente o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Numa primeira fase, foram exploradas as imagens das peças do jogo, através do diálogo entre as crianças e a estagiária. Assim, relembramos as características do ciclo do mel abordado no dia anterior, contribuindo, desta forma, para a consolidação dos conhecimentos. De seguida, a estagiária realizou o jogo no quadro de giz, utilizando *bostik* nas peças, de modo que as crianças compreendessem a dinâmica do mesmo. As crianças foram divididas em três grupos, cada um deles com um exemplar do jogo. As peças foram viradas com as imagens para baixo e, individualmente, as crianças tentaram realizar combinações de duas imagens semelhantes, dando lugar ao colega do lado para fazer o mesmo. Aqui, para além da capacidade de memória e das áreas atrás referidas, também foram desenvolvidas as competências do saber esperar pela sua vez e o respeito pelo outro.

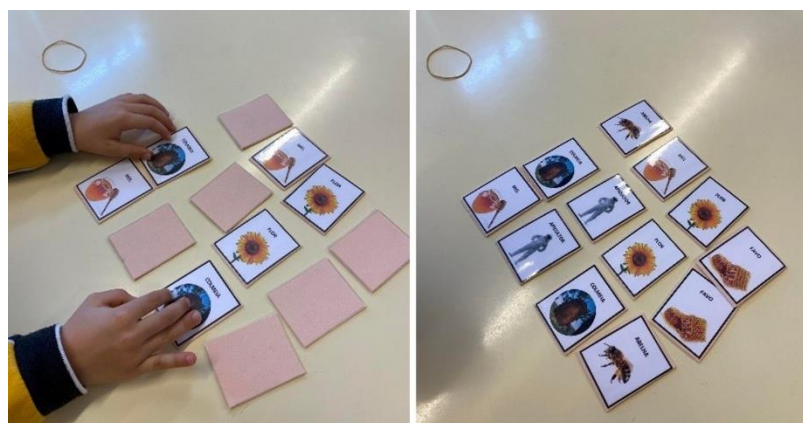


Figura 6 - Registo fotográfico do jogo da memória.

O principal objetivo desta atividade era estimular o raciocínio lógico e a memória visual das crianças, ao identificarem o lugar de cada imagem. Também foi nosso propósito que elas identificassem as imagens alusivas ao ciclo do mel com a sua respetiva palavra para lhes dar oportunidade de contactarem com o código escrito, por um lado, e relembrarem o vocabulário alusivo ao ciclo do mel, por outro.

O material pedagógico revelou-se apelativo e motivador, despertando a atenção e a curiosidade das crianças, talvez, por isto, tenha sido mais fácil para elas perceberem a lógica do jogo.

Pelos registos de observação, compreendemos que os objetivos da atividade foram alcançados. Com efeito, foi possível verificar que as crianças, ao serem envolvidas nesta atividade, demonstraram estar a desenvolver, de forma natural, as competências e capacidades das diversas áreas/domínios do conhecimento que tinham sido propostas para este momento.

Neste enquadramento, destacamos também a realização de uma **visita de estudo** aos Serviços de Desenvolvimento Agrário, mais especificamente à secção apícola. Esta visita serviu para consolidar os conhecimentos sobre a temática do ciclo do mel, enquanto as crianças experienciavam, visualizando/observando em concreto os aspetos relativos a esta temática (ver figura 7).

Com esta abordagem foi possível articular a área do Conhecimento do Mundo, a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, sobretudo o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Antes da partida para a visita de estudo, estabeleceu-se um diálogo entre a estagiária e as crianças sobre as regras de segurança e o comportamento a ter na saída da escola. Também foi recordada a informação anteriormente trabalhada sobre a temática em questão, potenciando, assim, a comunicação oral e a interação verbal.

Durante a visita de estudo, as crianças demonstraram grande curiosidade e prestaram muita atenção às informações e explicações apresentadas pelo engenheiro agrário oralmente e numa apresentação em *PowerPoint* ilustrada com imagens relevantes. Observaram, também, colmeias e todos os acessórios utilizados por um apicultor, ouvindo explicações acerca das respetivas funções. No decorrer da visita, o engenheiro agrário promoveu um diálogo com o grupo, questionando as crianças se sabiam o que eram a abelha rainha e as carreiras. A maioria das crianças soube responder, afirmando: “a abelha rainha é a mãe de todas as abelhas” (criança F), “a abelha rainha tem uma pinta vermelha na testa”, (criança C) e “as carreiras são as filhas da rainha” (criança L). Desta forma, foi notório verificar o conhecimento que as crianças tinham desenvolvido ao longo da semana sobre esta temática, e concluir que os objetivos previamente definidos tinham sido concretizados com sucesso. Além disto, as crianças fizeram uma prova de mel, tendo cada uma recebido um frasco de mel no final da visita.

Esta experiência de aprendizagem foi muito gratificante para as crianças e, tal

como já referimos, foi uma oportunidade de confrontarem e aprofundarem os conhecimentos que já tinham abordado. Na verdade, partilharam pormenores, expressaram opiniões e ainda formularam perguntas relacionadas com o tema do ciclo do mel.



Figura 7 - Registo fotográfico da visita de estudo.

Quando chegamos à sala de atividades, o grupo realizou um registo (ver figura 8) da visita de estudo, num cartaz feito em cartolina. Então, foi solicitado às crianças que fizessem o desenho e a pintura daquilo que mais tinham gostado de ver ou conhecer na visita, numa folha amarela com formato de hexágono. À vez, cada criança explicou o seu desenho, enquanto a estagiária escrevia as frases proferidas por cada uma no cartaz. Das frases, salientam-se: “gostei de ver o apicultor e as abelhas” (criança D), “gostei de ver o pontinho na testa da rainha” (criança F) e “gostei do fato do apicultor” (criança K). Por fim, cada criança colou o hexágono com o seu desenho à frente da sua frase no cartaz. Com este registo, foi promovida a linguagem oral e explorada a forma geométrica do hexágono, lembrando que esta configuração correspondia à forma do favo de mel.



Figura 8 - Registo fotográfico do cartaz da visita de estudo.

Destacamos, ainda, que a estagiária foi a responsável pela primeira visita de estudo deste grupo de crianças, visto que elas nunca tinham realizado uma saída, devido à pandemia da covid-19.

No contexto da temática das profissões, implementamos a atividade denominada **“Sílabas a sílabas”**, referente ao desenvolvimento da consciência fonológica, mais concretamente ao desenvolvimento da consciência silábica, segmentação de palavras em sílabas. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas” (p. 50), por isto consideramos importante trabalhar esta competência naquele momento, para, mais tarde, nos dedicarmos a explorar outras competências mais complexas.

Esta atividade, com foco na área do Conhecimento do Mundo, foi trabalhada, de forma integrada, com a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, mais especificamente os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

Para desenvolver a atividade, foram necessários vários cartões plastificados. Cada um continha o nome da profissão com letra de imprensa, a sua respetiva imagem real e quatro círculos pequenos. Os cartões tinham as ilustrações das seguintes profissões: médico, juiz, pintor, dentista, mecânico, professor, polícia, piloto e músico.

Em primeiro lugar, explicamos às crianças como se fazia a divisão silábica de palavras, ou seja, segmentar palavras com batimentos de palmas. Em grande grupo, no tapete, cada criança fez a divisão silábica do seu nome, com a ajuda do bater das suas palmas. Explicamos que cada palma representava uma sílaba.

Seguidamente, a atividade foi realizada em pequeno grupo na mesa de trabalho (ver figura 9), com quatro crianças de cada vez, enquanto as restantes se encontravam a brincar livremente nas várias áreas da sala. Foi distribuído um cartão a cada criança, para que fizessem a leitura imagética da profissão que observavam, passando depois para a divisão silábica usando o bater das palmas. Depois disto, colocaram botões, da esquerda para a direita, nos círculos que representavam o número de sílabas contadas. No fim, tentaram escrever a palavra da profissão à sua maneira, pois é nesta idade que a criança começa a “produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação” (Mata, 2008, p. 33), desenvolvendo, assim, os pré-requisitos necessários à escrita formal. Esta atividade também permitiu identificar a quantidade através da contagem de palmas e colocação dos botões.



Figura 9 - Registo fotográfico da atividade “Sílabas a sílabas”.

Referimos que, nesta atividade, a estagiária deu um apoio mais individualizado às crianças mais novas. No entanto, observamos que as crianças, em geral, não apresentaram dificuldades acentuadas. Esta verificação está, aliás, em consonância com o que se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade” (Silva et al., 2016, p. 64). Numa futura implementação, a dimensão dos cartões utilizados seria, sem dúvida, um aspeto a alterar.

Todas as atividades desenvolvidas nesta intervenção visaram uma abordagem interdisciplinar, na qual se evidencia o “reconhecimento de outras identidades disciplinares, com diferentes graus de inter-relação, transferência ou integração” (Sebarroja, 2001, p. 72). Neste sentido, a concretização da integração das áreas/domínios do conhecimento revelou favorecer a compreensão das temáticas pelas crianças, permitindo-lhes estabelecer relações de forma espontânea e natural com outras temáticas de diversas áreas/domínios seus conhecidos.

A **quarta intervenção** foi realizada conjuntamente com o par pedagógico nos dias 6 a 15 de dezembro. No entanto, a estagiária teve a oportunidade de implementar o recurso denominado “**Emocionómetro**”, de forma individual, no âmbito da temática “As emoções”. A sua implementação justificou-se pelo facto de o grupo apresentar dificuldades em lidar com os seus conflitos internos, isto é, não geriam da melhor forma as suas emoções (como é normal nesta fase do desenvolvimento) e, por vezes, acabavam

por sentir alguma frustração e revolta por não conseguirem compreender o motivo de se sentirem de tal forma. Saber identificar cada emoção e a razão pela qual a sentimos é fundamental para que a criança aprenda a lidar com o seu mundo emocional e pessoal.

A presente temática, com foco na área de Formação Pessoal e Social, foi trabalhada, de forma integrada, com a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática, domínio da Educação Física e o domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais.

O emocionómetro (ver figura 10) foi afixado numa das paredes da sala e ao final das atividades da tarde, cada aluno colocava uma mola na emoção que tinha marcado o seu dia.

Nesta sequência, para utilizar o emocionómetro, foram exploradas as cores associadas às emoções, de modo que as crianças conseguissem associar a cor à identificação da emoção (felicidade, tristeza, raiva e medo). Depois, a estagiária colocou várias molas espalhadas numa mesa e começou a chamar cada criança, uma por uma, enquanto as restantes ficavam sentadas no tapete. A criança agarrava na sua mola e colocava-a na emoção do emocionómetro selecionada, desenvolvendo, desta forma, a motricidade fina ao abrir e fechar a mesma. Ao colocar a mola, todas as crianças diziam a frase “Hoje senti-me ... porque ...”, terminando com a partilha de todas as crianças. Aqui, pretendíamos que as crianças adquirissem um vocabulário mais elaborado e um discurso com frases completas.

Naquele momento, a estagiária interveio em alguns casos com algumas questões, nomeadamente “Foi fácil ou difícil lembrar a emoção que sentiste ao longo do dia?” e “Gostaste de te ter sentido assim?”. Para além disto, dependendo da resposta da criança, foi dito ao grupo de crianças que não podiam ter certos comportamentos agressivos com os colegas, porque os podiam magoar ou fazê-los sentirem-se tristes. Com esta estratégia, as crianças conseguiram exprimir-se oralmente, pois tiveram de partilhar com os colegas as suas emoções/sentimentos e justificá-los. Ainda trabalharam o desenvolvimento linguístico, nomeadamente a nível da aquisição de vocabulário e construção frásica mais complexa.

Seguidamente, passamos a citar algumas frases que as crianças apresentaram ao justificar a escolha da sua emoção.

Criança A – “Eu hoje senti-me triste, porque chorei no recreio, queria a mãe.”

Criança B – “Eu hoje senti-me feliz, porque fui o chefe do dia.”

Criança C – “Eu hoje senti-me triste, porque a criança X estava a magoar um amigo meu que estava a brincar com ele.”

Criança D – “Eu hoje senti-me um bocadinho triste e um bocadinho feliz. Triste porque magoei-me na mão e feliz porque brinquei muito.”

Criança E – “Eu hoje senti-me triste, porque a criança X fez muito barulho e não consegui ouvir a música.”

Criança F – “Eu hoje senti-me com raiva, porque ninguém quis brincar comigo.”

Criança G – “Eu hoje senti-me feliz, porque gostei de fazer educação física.”

Criança H – “Eu hoje senti-me feliz, porque brinquei muito no recreio.”

Criança I – “Eu hoje senti-me com medo, porque quando acordei o meu quarto estava escuro e não vi a minha mãe.”

Criança J – “Eu hoje senti-me feliz, porque gostei das atividades e porque fui o primeiro a ser chamado aqui.”



Figura 10 - Registo fotográfico do emocionómetro.

Ainda nesta sequência, verificamos que as crianças começaram a fazer observações, tais como “Olha, a felicidade tem mais molas que a tristeza” (criança C), “A raiva só tem uma mola” (criança F) e “Ninguém teve medo” (criança J). Neste contexto, as crianças, por sua iniciativa, realizaram contagens com os dedos das molas presentes em cada emoção. Neste caso, constataram que a felicidade tinha dez molas, a tristeza

quatro molas e a raiva uma mola. Para além disto, o chefe do dia escreveu no quadro de giz o número relativo à quantidade de molas que continha cada emoção. Com esta atividade, as crianças estabeleceram relações de ordem entre os números e foram capazes de relacionar a quantidade com o número.

A implementação do emocionómetro foi útil, na medida em que contribuiu para que as crianças desenvolvessem uma maior consciência emocional. Também foi possível, para a estagiária, perceber a emoção que tinha originado determinado comportamento, ao promover um diálogo que acabou por fazer com que todos o compreendessem melhor. Como refere Catarreira (2015), “deve-se necessariamente trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento científico, pois ambos são importantes para o desenvolvimento da personalidade” (p. 32). Verificou-se ainda que, dia após dia, as crianças se mostraram capazes de exprimir melhor as suas emoções, pois já se sentiam mais à vontade para o fazer. Para além disto, manifestaram ter adquirido mais vocabulário emocional ao usá-lo nas diferentes justificações.

No âmbito da temática do Natal, a estagiária e o seu par pedagógico fomentaram um momento destinado à culinária, mais precisamente à **confeção de bolachas**, usando moldes característicos do Natal. Esta atividade permitiu trabalhar, de forma integrada, a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo, a área de Expressão e Comunicação, principalmente o domínio da Matemática, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Educação Física e o domínio da Educação Artística, sobretudo o subdomínio das Artes Visuais.

Numa primeira fase, começamos por perguntar às crianças se na altura do Natal costumavam fazer bolachas com os pais em casa. De seguida, explicamos que iríamos fazer bolachas com formas de objetos alusivos a esta época, nomeadamente estrelas, árvores de Natal, bonecos de neve e sinos. Numa segunda fase, e após a higienização das mãos, as crianças colocaram-se à volta das mesas que já estavam dispostas para o efeito, de modo que todas conseguissem ver e participar na confeção das bolachas. Começaram por visualizar e explorar o pictograma da receita das bolachas (ver figura 11), enquanto colocavam os ingredientes na taça. A existência do pictograma permitiu comparar as quantidades e o número de chávenas presentes na receita, assim como a ordem dos ingredientes a serem utilizados na confeção das bolachas. Para além disto, permitiu que as crianças visualizassem a palavra escrita de cada ingrediente e a descodificação do próprio pictograma. Importa referir que este dispositivo serviu de base para explorar outros conceitos relacionados com a área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente,

saber a origem da farinha, da manteiga e dos ovos, através do diálogo entre as crianças e a estagiária.



Figura 11 - Registo fotográfico do pictograma da receita das bolachas.

Todas as crianças tiveram a oportunidade de amassar a massa com as suas próprias mãos, passando, de seguida, para a realização das moldagens. Nesta fase, as crianças estenderam a massa com o auxílio de um rolo e fizeram os moldes das bolachas, colocando chocolate granulado por cima (ver figura 12). Quando terminaram, as crianças colocaram, com a ajuda das estagiárias, as bolachas no forno que estava dentro da sala. Com esta estratégia, foi possível promover a motricidade, quando as crianças despejaram os ingredientes, esmagaram e moldaram com as mãos a massa e sentiram a sua textura.

Também foi nossa intenção trabalhar a noção da higiene e fomentar a aprendizagem cooperativa e o saber esperar pela sua vez, pois a atividade foi realizada em grande grupo. Com efeito, foi visível a forma como as crianças esperavam a sua vez para mexer, amassar e utilizar as diferentes formas nas bolachas, respeitando as regras estabelecidas. Acrescentamos ainda que, no fim desta atividade, foi possível que elas compreendessem o conceito de tempo, ao vivenciarem o tempo que demorou a preparar as bolachas, desde a sua confeção até ao momento de as comer.



Figura 12 - Registo fotográfico da confeção das bolachas.

Em geral, podemos concluir que a articulação das diversas áreas do conhecimento foi muito enriquecedora no processo de confeção das bolachas, uma vez que possibilitou uma visão mais completa e alargada da atividade, além de favorecer a exploração de novos e diferentes conteúdos. Podemos afirmar que a atividade correu muito bem, pois todas as crianças participaram ativamente nas diversas tarefas da confeção das bolachas, mostrando-se sempre muito curiosas e entusiasmadas. Foi um momento em que elas puderam criar e observar as suas produções, partindo “do que já sab[iam] e [eram] capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva et al., 2016, p. 47).

As duas atividades acima descritas promoveram a interdisciplinaridade, pois conseguimos criar uma combinação e um cruzamento de saberes (Pombo et al., 1994). Neste contexto, conceitos de várias áreas do saber foram convocados, propositadamente, surgindo de forma combinada e complementar na abordagem ao objeto em estudo. Neste caso, o emocionómetro teve como ponto de partida o reconhecimento e a identificação das emoções, enquanto a atividade da culinária, a confeção das bolachas.

A **quinta intervenção** foi desenvolvida individualmente e decorreu entre os dias

10 e 14 de janeiro. Incidiu na temática da “Educação Ambiental”, mais propriamente na reciclagem. A escolha da temática teve como pressuposto sensibilizar as crianças sobre os cuidados com o meio ambiente, através da separação de resíduos.

A presente temática, com foco na área do Conhecimento do Mundo, foi trabalhada, de forma integrada, com as restantes áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática, domínio da Educação Física e domínio da Educação Artística, mais especificamente o subdomínio das Artes Visuais, da Música e da Dança, em prol do desenvolvimento das crianças.

Durante a semana intitulada “**Monstros do lixo**”, desenvolvemos um conjunto de atividades, nomeadamente um *brainstorming*, com recurso à construção de uma árvore da reciclagem, com foco na área do Conhecimento do Mundo. Realizámos atividades de exploração de rimas, a partir da história “Separar é importante!” e de um puzzle de rimas, com foco na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Nesta sequência, visualizamos ainda um vídeo, realizado pela estagiária, envolvendo a dramatização da história “Planeta Limpinho” com recurso a fantoches de vara.

No domínio da Educação Artística, sobretudo os subdomínios da Música e Dança, realizamos uma atividade que envolveu a audição e dança gestual da canção “Vamos lá reciclar!” da banda ZigZag, enquanto no subdomínio das Artes Visuais, salientamos a atividade da pintura de três ecopontos.

No domínio da Educação Física, realizamos o “Percurso da Reciclagem”. Por fim, e com foco na área da Matemática, salientamos a realização de um quadro de contagens e o jogo “Descobre o intruso”.

Importa mencionar que as atividades tiveram como elemento comum os três ecopontos (amarelo, azul e verde), construídos pela estagiária a partir de caixas de cartão. Cada ecoponto representou um monstro do lixo.

Para explorar esta temática, começamos por realizar uma chuva de ideias, de modo a podermos auscultar os conhecimentos das crianças, em relação à reciclagem. Foram explorados oralmente os ecopontos existentes e as suas respetivas cores e, ainda, alguns objetos que eram recicláveis. Para deixar o momento registado, realizamos um *brainstorming*, com registo em formato de árvore, numa cartolina, na qual as crianças, à vez, puderam escrever aquilo que atendiam por reciclagem (ver figura 13). Salientamos que a estagiária teve de escrever as palavras ditas pelas crianças no quadro de giz, para que elas as pudessem copiar. Desta forma, obtivemos diversas respostas, tais como:

“garrafa de água” (Criança N); “é plástico” (Criança J); “na reciclagem há o cartão igual às caixas de cereais” (Criança H); “papelão” (Criança E); “as pilhas também são reciclagem” (Criança A); entre outras respostas. Aquando da resposta da Criança A, a estagiária aproveitou para explorar outro ecoponto existente, o pilhão. Neste sentido, questionamos as crianças se conheciam o ecoponto onde colocávamos as pilhas e, aqui, verificamos que as Crianças A, C, H, L, O e P, não só sabiam o nome do ecoponto, como também a cor dele, vermelho. Para além disto, a Criança L referiu que já tinha visto um ecoponto onde se colocavam rolhas.

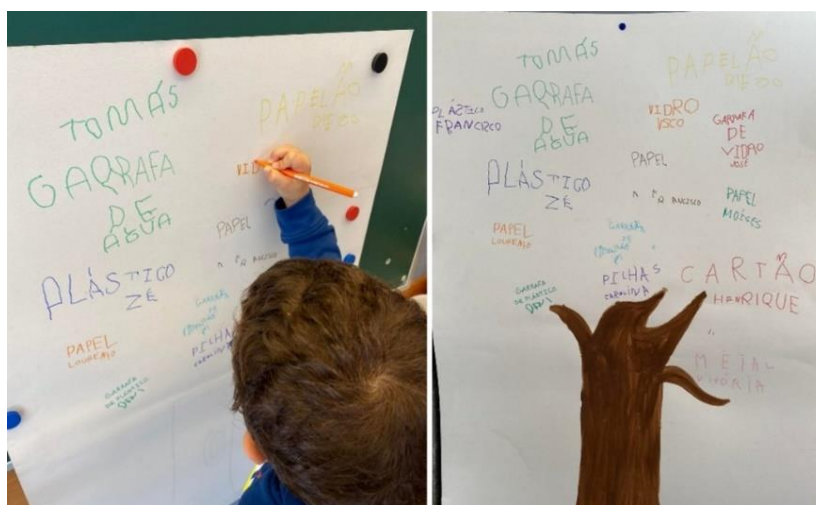


Figura 13 - Registo fotográfico do *brainstorming*.

Esta atividade permitiu desenvolver a linguagem oral das crianças, potenciando a fluência verbal e a linguagem escrita, reconhecendo letras, enfatizando o sentido direcional da escrita e estabelecendo relações entre a escrita e a mensagem oral. Também foi nosso objetivo alargar o vocabulário do grupo sobre a reciclagem, pois havia palavras do conhecimento de algumas crianças, que não eram do conhecimento de outras.

Seguidamente, na área do tapete, foram explorados com as crianças os caixotes dos ecopontos criados pela estagiária. Neste momento observámos e explorámos as formas geométricas planas dos ecopontos, antes de as crianças procederem à sua pintura de cada caixote (ver figura 14). Através de um diálogo, perguntamos às crianças qual era a forma do ecoponto, ao que a Criança L respondeu “é um retângulo”. Também exploramos a forma da boca do monstro, neste caso não era um círculo, mas as crianças referiram que a boca era “redonda”. Então, tornou-se relevante observar objetos com diversas formas geométricas, “de modo que, progressivamente, as crianças analis[assem] as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e

identificar as suas propriedades” (Silva et al., 2016, p. 80).



Figura 14 - Registo fotográfico da exploração dos ecopontos.

Numa fase posterior, foi realizada a atividade de pintura com tintas guaches dos caixotes dos ecopontos (ver figura 15). Cada caixote foi colocado numa mesa previamente forrada com jornal, na qual estiveram três crianças, à vez, a pintar as faces dos ecopontos. Aqui, foram desenvolvidas capacidades expressivas e criativas, a perceção das cores e a coordenação motora.



Figura 15 - Registo fotográfico da pintura dos ecopontos.

Pretendíamos, também, que as crianças nomeassem cada ecoponto, desenvolvendo a imaginação e criatividade. Para isto, as crianças foram divididas em três grupos e cada grupo ficou encarregue de escolher um nome para o ecoponto atribuído. Cada um partilhou em voz alta a designação escolhida pelo grupo e a criança mais velha do grupo copiou com um marcador o nome no ecoponto, a partir da palavra escrita no

quadro de giz pela estagiária. O grupo que ficou com o ecoponto amarelo intitulou-o de “Plasticão”, um outro grupo intitulou o ecoponto azul de “Pio” e o outro designou o ecoponto verde de “Vidrinho” (ver figura 16).

Nesta atividade, as crianças trabalharam em equipa para chegarem a um consenso sobre o nome do ecoponto, promovendo-se, assim, o espírito de partilha, cooperação, entreajuda e socialização, o que é fundamental nesta faixa etária pois, o trabalho em equipa, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (p. 25). Com esta atividade, as crianças também desenvolveram competências a nível da linguagem oral e escrita.



Figura 16 - Registo fotográfico dos ecopontos finalizados.

O subdomínio da Música sempre cativou muito o grupo de crianças, por isto a estagiária implementou uma atividade que envolvesse música, indo assim ao encontro dos seus interesses. Conforme Hohman e Weikart (2004) “a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais” (p. 81). Também foi nossa preocupação incluir a dança, uma vez que algumas crianças se mostravam mais inibidas neste subdomínio. Então, em grande grupo, as crianças cantaram e dançaram uma música alusiva ao tema da reciclagem intitulada

“Vamos lá reciclar!” da banda Zig Zag (ver figura 17).

Com esta atividade, foi possível estimular a expressão rítmica e musical, através do contato direto com a música. Em relação à dança, as crianças puderam melhorar o seu sentido rítmico e a relação do corpo com o espaço e com os outros, desenvolvendo, também, o gosto por este subdomínio. Ainda salientamos que, nesta atividade, houve ligação com o domínio da Matemática, na medida em que as crianças tiveram de se orientar no espaço para poderem realizar os diversos gestos.

Na perspetiva da estagiária e da Educadora Cooperante, a estratégia de incluir numa atividade estes dois subdomínios foi muito positiva, pois, ao associarmos a dança à música, fizemos com que as crianças se expressassem de uma forma que não teriam conseguido, se a atividade contemplasse apenas a música. Tal como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), existe uma relação íntima entre a música e a dança, visto que o “desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior [e exterior], pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular” (p. 55).



Figura 17 - Registo fotográfico da dança da canção “Vamos lá reciclar!”.

Como era o nosso objetivo promover uma maior participação das crianças no seu processo de aprendizagem, solicitamos que o grupo trouxesse embalagens de casa para fazerem a sua separação nos ecopontos. Depois, para procedermos à separação dos resíduos, foram implementados dois percursos, com duas equipas diferentes, na aula de Educação Física, com a utilização dos ecopontos e das embalagens que as crianças tinham trazido.

O percurso foi construído no ginásio e teve quatro etapas. Na primeira etapa, as crianças tiveram de saltar com os pés juntos dentro de um arco e, depois, saltar com um pé em cada arco que estava lado a lado. Na segunda etapa, existia um arco e dentro dele

Já na sala, também realizamos a atividade “Descobre o intruso!” que consistiu no tema das propriedades e critérios, nomeadamente o intruso. A atividade teve por base “um intruso, um critério”, sendo o critério saber qual a embalagem que não correspondia ao ecoponto correto. As crianças, em pequenos grupos, tinham de observar as embalagens que havia em cada ecoponto para perceberem qual a intrusa (ver figura 19). A presente atividade permitiu desenvolver a atenção e a cooperação.



Figura 19 - Registo fotográfico do jogo “Descobre o intruso!”.

Na generalidade, verificamos que algumas crianças mostraram ter bastante conhecimento sobre a separação dos resíduos e respetiva reciclagem, nomeadamente, as cores dos ecopontos, que embalagens se colocavam em cada um deles e a existência de outros ecopontos. A razão deste conhecimento deve-se ao facto de algumas crianças do grupo fazerem a separação dos resíduos sólidos em casa com os pais.

Esta intervenção foi realizada numa lógica predominantemente pluridisciplinar, caracterizada na ótica de Pombo (2004a) aquela que estabelece “algum tipo de coordenação, numa perspetiva de mero paralelismo de pontos de vista” (p. 98). Neste sentido, as áreas do conhecimento foram trabalhadas em complementaridade, na sequência das atividades propostas. A atividade de pintura dos ecopontos conseguiu articular as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais. A atividade de exploração dos ecopontos e a atividade “descobre o intruso” tiveram como foco as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática. A mesma temática também permitiu, de forma sequencial e complementar, realizar momentos, ora mais focados na

linguagem oral, ora mais focados na escrita. Ainda tivemos momentos centrados na música e dança.

A mesma intervenção também nos permitiu articular e relacionar diversas áreas/domínios de conteúdo (área de Formação Pessoal Social, área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática e domínio da Educação Física), numa perspetiva interdisciplinar (Pombo et al., 1994), marcada pela combinação e interação de perspetivas na atividade “percurso da reciclagem”. Assim sendo, as crianças desenvolveram aprendizagens integradas acerca da temática, de forma natural e articulada, nomeadamente a separação dos resíduos, a realização dos movimentos e equilíbrios, a consolidação das cores e a identificação e comparação das quantidades no esquema de contagem.

A **sexta intervenção**, foi a última prática individual. Ocorreu entre os dias 31 e 2 de fevereiro e teve como principal temática “O Inverno”. Com o objetivo de consciencializar as crianças sobre a importância das estações do ano, especialmente o inverno e as suas características e de desenvolver a noção de tempo, desenvolvemos um vasto conjunto de atividades. Com foco na área do Conhecimento do Mundo, realizamos um estendal de vestuário de inverno, fizemos uma degustação das frutas típicas desta época, uma experiência sobre a neve e visualizamos imagens dos animais que hibernam nesta estação. Com foco na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, exploramos um conto de forma mais acolhedora, com mantas e chocolate quente, e um jogo de adivinhas sobre o vestuário de inverno. Das atividades realizadas com foco no domínio da Educação Artística, sobretudo o subdomínio das Artes Visuais, realizamos uma atividade de pintura do vestuário de inverno com recurso à técnica do giz e leite. Em relação ao subdomínio da Música, exploramos a canção “Inverno” com recurso a um pictograma. Por último, também destacamos a realização de uma atividade com foco no domínio da Educação Física, nomeadamente o jogo da barra do lenço, com recurso a imagens características do inverno.

Neste enquadramento, destacamos aqui algumas das atividades realizadas, enfatizando o seu contributo quanto à integração das áreas/domínios de conteúdo.

A atividade, denominada “**O estendal de vestuário de inverno**” foi um recurso predominante na realização de outras atividades. Com esta abordagem, trabalhamos diversas áreas/domínios do conhecimento, sendo possível desenvolver competências da área de Formação Pessoal e Social, da área do Conhecimento do Mundo e da área de Expressão e Comunicação, principalmente do domínio da Linguagem Oral e Abordagem

à Escrita, do domínio da Matemática e do domínio da Educação Artística, sobretudo do subdomínio das Artes Visuais.

Em primeiro lugar, explorou-se, em diálogo com as crianças, o vestuário específico utilizado no inverno, estimulando-se, desta forma, a comunicação oral e promovendo a oportunidade das crianças apresentarem ideias e saberes. Este momento de interação oral revelou-se rico, pois pudemos explorar outros conteúdos, tais como o vestuário e as características do tempo associadas a cada estação.

A atividade seguinte consistiu na pintura de várias peças de roupa impressas em cartolina (ver figura 20), utilizando a técnica do giz e leite. As peças de roupa serviram para construir o estendal de roupa de inverno que foi afixado na parede da sala. Durante o desenvolvimento da atividade realizada a pares, a estagiária apoiou de forma mais individualizada cada par, enquanto as restantes crianças brincavam nas diversas áreas da sala. Através desta atividade, foi possível as crianças explorarem e utilizarem nas suas produções uma modalidade diversificada da expressão visual, uma vez que nunca tinham realizado a técnica do giz e leite em contexto de sala de aula.



Figura 20 - Registo fotográfico da pintura do vestuário de inverno.

Tal como já referimos, também foi realizado um jogo de adivinhas, utilizando o vestuário de inverno. A atividade foi realizada aos pares. Cada um retirava uma adivinha de um saco que era lida em voz alta pela estagiária. Ao responderem corretamente, o par colocava a peça de roupa correspondente à adivinha no estendal, com a mola (ver figura 21). Esta atividade potenciou a cooperação e a interajuda, pois cada par tinha de dialogar entre si para decidir a resposta final. No momento de colocar a peça de roupa no estendal, esta cooperação e interajuda também foi requerida, porque as crianças tinham de se ajudar mutuamente nesta operação: uma segurava a peça de roupa no fio, enquanto a outra

colocava a mola.

Durante esta atividade, foi evidente que algumas crianças ainda apresentavam dificuldades na motricidade fina, visto que não conseguiam manusear a mola corretamente.

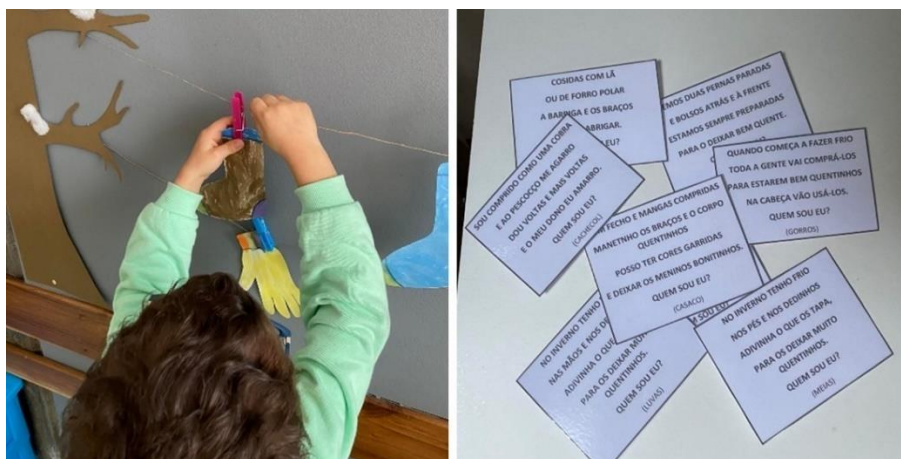


Figura 21 - Registo fotográfico do jogo das adivinhas.

Por fim, foi realizada uma atividade com base em padrões. Antes de lhe dar início, a estagiária mostrou um exemplo do padrão “base”, para ajudar à compreensão, utilizando o colar de contas que tinham na sala. Para a realização da atividade, foi utilizado o estendal de roupa e cada criança, individualmente, teve a oportunidade de realizar a sequência do seu padrão, de acordo com o padrão “base” que a estagiária inicialmente tinha feito no estendal de roupa (ver figura 22). É de frisar que a atividade foi adaptada à faixa etária das crianças. Assim, foram colocadas três peças como “padrão base” para as crianças de 5 e 6 anos de idade e duas peças para as de 4 anos. Com esta estratégia, as crianças puderem reconhecer padrões de repetição, enquanto trabalhavam competências a nível do raciocínio lógico e resolução de problemas.



Figura 22 - Registo fotográfico da atividade dos padrões.

Ao longo da atividade, percebemos que algumas crianças não manifestaram dificuldades na realização do seu padrão, pois foram capazes de saber qual a peça de roupa que se seguia. Verificamos que as crianças que apresentaram mais dificuldades na execução da tarefa foram as mais novas, sendo necessária a intervenção da estagiária para as ajudar. Esta é uma atividade a repetir no futuro, de forma a contribuir para agilizar ainda mais a construção de padrões.

Em geral, a atividade revelou-se significativa para as crianças, pois pudemos observar que participaram ativamente no seu processo de aprendizagem, visando o contributo integrado e articulado das diferentes áreas do conhecimento.

Ainda sobre esta temática, foi explorado o pictograma da canção **“Chegou o Inverno”** (ver figura 23). Este recurso que continha a letra da canção, acompanhada por imagens de peças de vestuário, foi afixado na parede da sala. O pictograma também foi impresso numa folha A3, tendo na base uma folha de cartolina para permitir a sua durabilidade.

Este recurso promoveu a aprendizagem integrada e globalizante das várias áreas e domínios, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, mais precisamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Educação Artística, subdomínios da Dança e Música.

Em primeiro lugar, foi colocada a canção no computador para que todas as crianças conseguissem perceber o ritmo e observar as imagens lá presentes, enquanto cantavam coletivamente. De seguida, a canção foi cantada com recurso ao pictograma.

Através da observação direta, verificamos que a canção foi facilmente decorada pelas crianças, talvez devido à visualização das imagens, que captaram a sua atenção e interesse. O grupo teve também a oportunidade de contactar com o código escrito, mobilizando e explorando os nomes do vestuário de inverno, abordados nos dias anteriores. Numa fase posterior, as crianças acompanharam algumas partes da canção com gestos, desenvolvendo o sentido rítmico e a relação do corpo com o espaço e com os outros. Para além disto, foram desenvolvidas competências ao nível da escuta ativa e do respeito pelo outro.



Figura 23 - Registo fotográfico do pictograma da canção.

Esta atividade despertou o interesse e a participação das crianças, uma vez que o subdomínio da Música era uma das preferências do grupo. Também proporcionou uma experiência mais rica e significativa para as crianças, visto que possibilitou uma aprendizagem completa, ao articular as várias áreas do conhecimento, de forma natural.

Importa, também, referir que a adaptação do tom da canção ao das crianças revelou-se muito eficaz para que elas a pudessem acompanhar sem dificuldades.

Nesta intervenção, as atividades realizadas no “Estendal de vestuário de inverno” foram de natureza pluridisciplinar (Pombo et al., 1994). Segundo os autores, esta abordagem traduz-se “na organização temporal (sequencialidade ou simultaneidade) do processo de ensino/aprendizagem de determinados conteúdos pragmáticos, no pôr em presença das disciplinas em jogo quando do tratamento didático de um tópico comum (...)” (p. 12). Neste caso, as atividades realizadas foram sequenciais umas às outras, dinamizadas umas em complementaridade das outras, articuladas entre si numa sequência temporal, com riqueza e sentido. A atividade de pintura do vestuário de inverno permitiu articular as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais. A atividade do jogo das adivinhas teve como foco a área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, enquanto a atividade dos padrões teve como foco a área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática, ambas articuladas com a área de Formação Pessoal e Social e a área do Conhecimento do

Mundo.

O pictograma da canção “Chegou o inverno” privilegiou a interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994). Graças a ela, as crianças tiveram a oportunidade de mobilizar várias áreas/domínios, de forma integrada, na construção do seu saber.

Em conclusão, as atividades pensadas e desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I, atenderam à dimensão da integração das áreas/domínios do conhecimento. No contexto mais abrangente da integração curricular, procurámos sempre, também, a propósito das diversas temáticas, integrar os interesses, experiências e necessidades das crianças, em articulação com o meio. Nos diversos momentos de rotina (acolhimento, marcação de presenças, observação e registo do tempo, etc.) e demais atividades (orientadas e livres) esteve sempre presente a preocupação de promovermos a integração curricular, nas suas diversas dimensões, nomeadamente a integração do conhecimento, maximizando os diálogos e as intervenções das crianças.

Assim, para além da dimensão da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), integração das áreas disciplinares (Alonso, 1998, 2001, 2002) ou integração disciplinar (Pombo et al., 1994), foi possível desenvolver as diversas dimensões de integração curricular. A partilha das vivências das crianças no decorrer das atividades permitiram concretizar a integração das experiências e integração social (Beane, 2002, 2003), integração do/no meio e integração do aluno (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Esta abordagem vai ao encontro do preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), onde se refere que

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p. 9)

Concluída a abordagem às práticas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, passamos, seguidamente, à apresentação, análise e reflexão sobre as atividades realizadas no contexto do Estágio Pedagógico II, desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estágio Pedagógico II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3. O Estágio Pedagógico II: contextos e práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Estágio Pedagógico II versa o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estágio ocorreu no mesmo Núcleo Escolar em que teve lugar o Estágio Pedagógico I, contexto já explicitado no início deste capítulo. Assim, neste ponto, apresentamos ainda alguns aspetos de contextualização referentes à caracterização da sala de aula e dos alunos/turma, seguindo-se a apresentação global do trabalho desenvolvido no 1.º CEB, com ênfase na análise e reflexão acerca de alguns aspetos da nossa ação no âmbito da integração das áreas/domínios do conhecimento.

2.3.1. Caracterização da sala de aula

A sala de aula (ver figura 24) onde desenvolvemos as nossas práticas pedagógicas localiza-se no rés do chão do edifício, tem uma boa iluminação e um tamanho adequado ao número de alunos, possuindo vários armários para arrumação de materiais.

Na sala há onze mesas e a maioria dos alunos sentava-se aos pares para facilitar a socialização, a interação e a troca de conhecimentos na realização dos trabalhos. Inicialmente, as mesas possuíam uma divisória em acrílico transparente (devido às regras impostas pela pandemia Covid-19) que depois foi retirada. As mesas de trabalho encontram-se dispostas em três colunas, facilitando a observação e a circulação do docente e dos estagiários no acompanhamento das tarefas.

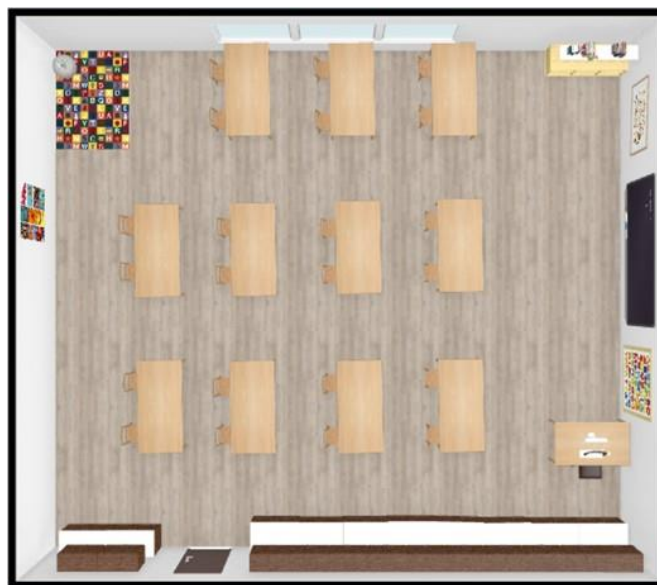


Figura 24 - Planta da sala de atividades do Estágio Pedagógico II.

No canto superior esquerdo da sala, foi criada uma zona com um colchão para o aluno com paralisia cerebral descansar e relaxar, quando fosse necessário.

A sala tem vários armários para arrumação dos materiais escolares, uma bancada com dossiers dos alunos (onde se arquivam os trabalhos que realizam ao longo do dia), lavatório e um armário com os materiais de higiene, nomeadamente desinfetantes, papel higiénico e rolos de papel.

No canto superior direito, ao lado do quadro de giz, existem cacifos para as crianças arrumarem os seus cadernos e livros. Todos os dias, na hora da saída, eles arrumam os seus materiais, deixando a mesa livre para facilitar a limpeza. No canto inferior direito da sala, está situada a secretária da professora.

Nas paredes da sala expõem-se os trabalhos individuais e/ou de grupo realizados. A parede está dividida por áreas, com quadros-síntese relacionados com as três áreas de conteúdo, permitindo a mais rápida visualização, perante alguma dúvida ou dificuldade. Na área da Matemática, há informação alusiva à tabuada, as frações e os ângulos. Na área do Português está exposto o alfabeto, algumas instruções para a construção de um texto narrativo, subclasses do nome e os vários sinais de pontuação. Na área do Estudo do Meio, há informação sobre o ciclo da água. Desta forma, a parede da sala de aula constitui-se como um instrumento facilitador da aprendizagem, na medida que espelha o desenvolver de saberes e de aprendizagens.

2.3.2. Caraterização da turma

A turma do 4.º ano de escolaridade que acolheu o nosso Estágio era constituída por quinze alunos, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. Um destes alunos era de nacionalidade angolana e um outro de nacionalidade brasileira, este último integrou a turma apenas em meados do ano letivo.

Na turma, cinco alunos apresentavam necessidades educativas especiais (NEE), sendo por isto necessária a adaptação de algumas atividades. Três destes alunos frequentavam a sala de atividades em tempo integral, dois com dislexia e o outro com paralisia cerebral, que era acompanhado por uma bolseira que auxiliava em todas as atividades. Os outros dois alunos faziam parte da unidade especializada de currículo adaptado (UNECA), sendo integrados em apenas algumas das atividades (nomeadamente às segundas, quartas, quintas e sextas-feiras, no período da tarde) da turma,

particularmente na exploração de novos materiais e na realização de trabalhos de grupo.

Na generalidade, a turma era participativa, entusiasta e interessada nas atividades/trabalhos propostos. Existia um grande carinho e respeito pela professora cooperante e pelas estagiárias, que se refletia no bom comportamento das crianças. No grupo evidenciavam-se diferentes ritmos de trabalho, de aprendizagem e de autonomia na realização das tarefas.

Relativamente ao horário do 1.º Ciclo: as aulas começavam às 8h15 e terminavam às 14h15. Havia um período letivo das 8h15h às 11h45, com um intervalo de meia hora, das 9h45 às 10h15h. O almoço era das 11h45 às 12h45. O período letivo da tarde ocorria das 12h45 às 14h15, três vezes por semana, ou das 12h45h às 15h, duas vezes por semana.

A turma tinha estabelecidas algumas rotinas, sobretudo para Português e Matemática. No que diz respeito à área do Português, os alunos escreviam sempre no caderno diário o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Para além disto, realizavam outros exercícios, como, por exemplo, a conjugação de verbos nos quatro tempos estudados (Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Presente e Futuro), a ordem alfabética de palavras, ditados, entre outros. Em relação à área da Matemática, às segundas-feiras, os alunos faziam no seu caderno todas as tabuadas; às terças-feiras e quintas-feiras, faziam as tabuadas pares e às quartas-feiras e sextas-feiras as ímpares. Dependendo do conteúdo explorado durante a semana, os alunos também realizavam sempre no caderno um pequeno exercício referente ao respetivo conteúdo como forma de consolidar o que tinha sido trabalhado. Todos os exercícios realizados, em ambas as áreas, eram corrigidos em conjunto no quadro, ou, então, individualmente no lugar de cada aluno.

No que se refere ao horário da turma (quadro 2) evidencia-se uma organização diária com foco nas áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, intercaladas com as restantes áreas curriculares, nomeadamente, o Inglês, a Educação Física, a Expressão Musical, a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a Cidadania. O horário apresentava um carácter flexível, permitindo alterações requeridas pelas necessidades e interesses dos alunos.

Importa destacar que, na prática pedagógica, se privilegiou uma metodologia de trabalho de integração curricular, conseguindo e garantindo, desta forma, uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Quadro 2 - Horário da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Horário	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:15 – 9:00	Inglês	Matemática	Português	Educação Física	Matemática
9:00 – 9:45	Educação Física			Português	
9:45 – 10:15	Intervalo				
10:15 – 11:00	Português	Português	Matemática	Português	Português
11:00 – 11:45			Educação Física NC	Expressão Dramática	Cidadania
11:45 – 12:45	Almoço				
12:45 – 13:30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
13:30 – 14:15					Expressão Plástica
14:15 – 15:00	Expressão Musical			Inglês	

Terminada esta breve caracterização dos contextos concretos da nossa ação no 1.º CEB, passamos, de seguida, à apresentação, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas neste nível de ensino.

2.3.3. Práticas pedagógicas no Estágio Pedagógico II: destacando a integração das áreas do conhecimento no 1.º CEB

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu entre os meses de março e junho de 2022, sendo composto por quatro intervenções individuais e uma intervenção conjunta. O trabalho desenvolvido no estágio envolveu a intervenção, a observação das práticas pedagógicas, a elaboração das sequências didáticas (planificação) bem como a análise e reflexão sobre as opções e ações desenvolvidas na prática educativa.

Foram lecionadas todas as áreas do currículo presentes nas Aprendizagens Essenciais, à exceção do Inglês. Portanto, desenvolvemos, em contexto de sala de aula, cerca de 60 atividades, sendo cinco delas realizadas em conjunto com o par pedagógico.

Em relação aos documentos orientadores, tivemos em conta as Aprendizagens Essenciais das várias áreas curriculares, na versão homologada em 2018, com atenção à estreita relação estabelecida com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória

(Martins, 2017).

De seguida, passamos a apresentar o quadro da síntese das intervenções realizadas no presente estágio.

Quadro 3 - Calendarização da intervenção educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Mês	Dias	Temáticas
Março	28 a 30	A Primavera e Elevações de Portugal
Maio	2 a 11	Atividades Económicas
Junho	30 a 9	A Eletricidade
	20	Preparação para a festa de finalistas
	21 a 22	Jogos sobre conteúdos das diversas áreas

No nosso trabalho no Estágio Pedagógico II tivemos sempre em conta o caráter globalizante e integrador do 1.º CEB. Destacamos a importância de todas as dimensões da integração curricular, e a necessidade de integração das experiências e vivências pessoais e sociais dos alunos, em articulação com os aspetos do meio, para a promoção de aprendizagens ricas e ativas integrando as diversas áreas do conhecimento.

Assim, também aqui, para a apresentação, análise e reflexão acerca de cada uma das intervenções realizadas, procederemos, primeiramente, uma breve abordagem ao contexto global de cada intervenção e, na sua sequência, à apresentação, análise e reflexão mais aprofundada de algumas das atividades desenvolvidas no contexto da integração das áreas do conhecimento, com referência a autores da especialidade consultados.

Note-se que, na prática pedagógica deste estágio, tivemos o propósito de abordar os conteúdos das diversas áreas, relacionando-os com situações e desafios que faziam parte do quotidiano dos alunos (Martins, 2017).

Com efeito, todas as atividades desenvolvidas visaram a mobilização de mais do que uma área de conteúdo, embora a área de Estudo do Meio tenha sido aquela em que se criaram mais oportunidades de articulação. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 4.º ano do Ensino Básico (ME/DEB, 2018), a área curricular do Estudo do Meio “est[á] associada a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens” (p. 3).

A heterogeneidade da turma, que apresentava níveis de aprendizagem muito diversos, dois alunos de outra nacionalidade (angolana e brasileira) com referências fortes a essas culturas, favoreceu oportunidades acrescidas para enriquecimento das dinâmicas de sala de aula, pela partilha de opiniões, ideias e saberes dos alunos.

A nossa **primeira intervenção** individual foi desenvolvida entre dos dias 28 e 30 de março de 2022 e teve como foco dois temas: “A Primavera” e as “Elevações de Portugal”, escolhidos pela Professora Cooperante. Sobre estas temáticas, com foco em Estudo do Meio, foram desenvolvidas diversas atividades integrando outras áreas disciplinares, nomeadamente: a exploração de um texto poético alusivo à primavera e duas produções escritas, no âmbito da área de Português; a realização do jogo da árvore das conversões com foco na área da Matemática e a realização de trabalhos de pesquisa, na área de Estudo do Meio.

Sobre a temática “Elevações de Portugal” destacamos a realização de um **trabalho de pesquisa** sobre a montanha do Pico, do Pico Ruivo e da Serra da Estrela. Nesta atividade, a área do Estudo do Meio foi articulada com a área de Cidadania e Desenvolvimento, com a área de Português e com a área de Educação Artística, mais precisamente as Artes Visuais.

Numa primeira fase, projetamos vídeos reais das três elevações, promovendo um diálogo com os alunos sobre as características de cada uma. De seguida, a turma foi dividida em três grupos. Como não havia a possibilidade de os alunos pesquisarem a informação na internet, foi entregue a cada grupo um envelope com informações e fotografias sobre cada elevação. Pretendíamos, assim, que cada grupo selecionasse a informação mais relevante sobre a sua montanha, nomeadamente, a localização, altura e algumas características/curiosidades sobre a mesma, organizando esta mesma informação de forma livre e criativa (ver figura 25).

Esta atividade contribuiu para consolidar a temática e, concomitantemente, desenvolver algumas competências da escrita, incluindo a letra legível, pontuação apropriada, informação coerente e organização das frases. Também permitiu explorar diversas técnicas de expressão, tais como o recorte e a colagem e, para além disto, o desenho e a pintura.

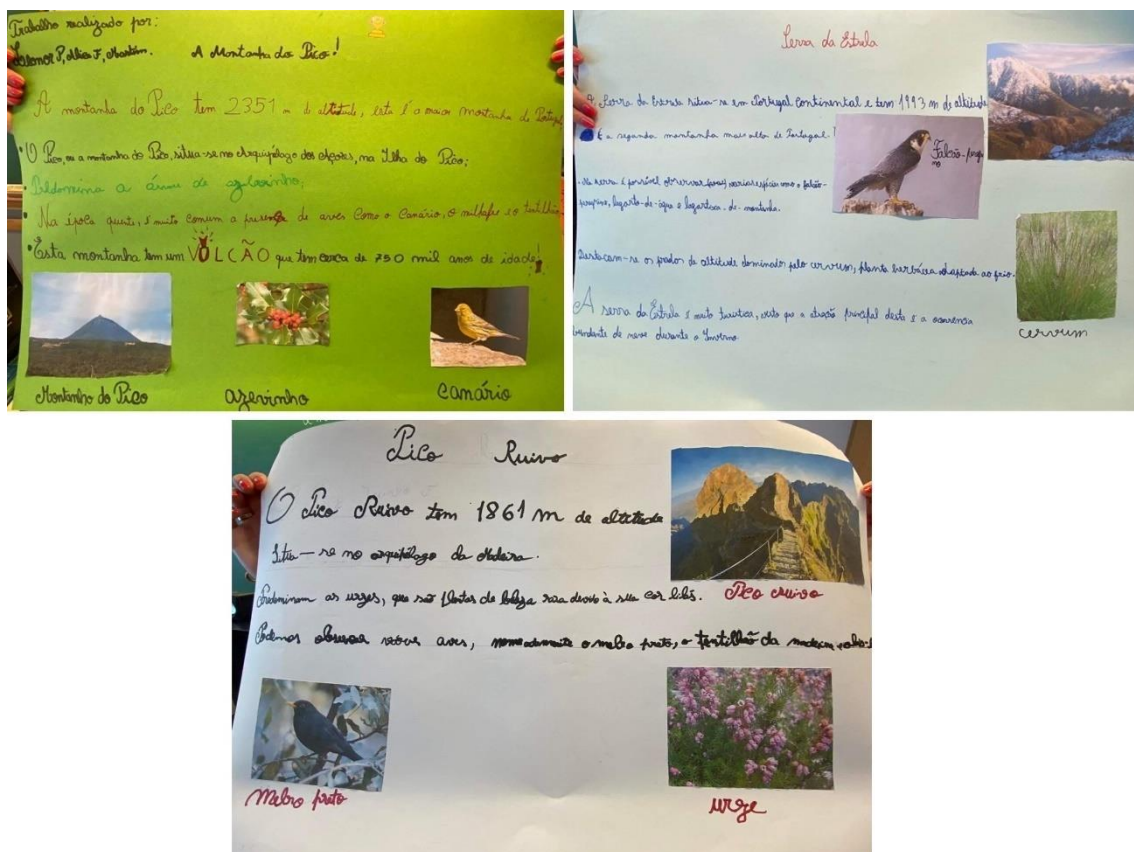


Figura 25 - Registo fotográfico dos cartazes.

Pelas observações efetuadas, verificamos que todos os elementos do grupo participaram de forma cooperativa na elaboração do cartaz, realizando diferentes tarefas, tais como, sublinhar a informação mais relevante, escrever o texto na cartolina e recortar e colar as imagens. Para além disto, foi possível concluir que todos os alunos conseguiram organizar a informação de forma estruturada e concisa. Este momento foi importante, não só pelo desenvolvimento da cooperação entre os alunos, mas também porque eles conseguiram “transformar a informação em conhecimento” (Martins, 2017, p. 22).

É importante referir que os alunos da Educação Especial (alunos G e K) deram o seu contributo nesta atividade, essencialmente, participando nas decisões sobre a disposição da informação no cartaz e no recorte e colagem das imagens.

No fim, houve um momento de apresentação dos trabalhos e avaliação dos mesmos. Em relação à avaliação, os alunos recorreram a uma tabela composta por vários critérios: letra legível, tamanho da letra, distribuição da informação, título destacado, informação clara e concisa e expressão oral (ver figura 26). Ao avaliarem os diferentes grupos, os alunos atribuíram uma cor (verde, correspondendo ao Muito Bom; amarelo, ao bom e azul ao suficiente), de acordo com os critérios acima referidos.

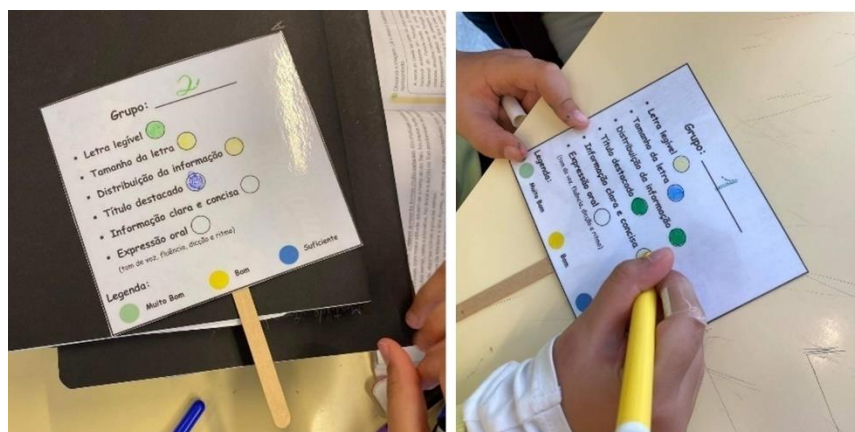


Figura 26 - Registo fotográfico dos quadros de avaliação.

Este momento foi muito importante para os alunos, pois eles devem ser capazes de avaliar “diferentes produtos de acordo com critérios de qualidade e utilidade em diversos contextos significativos” (Martins, 2017, p. 23), neste caso, os cartazes dos colegas. Esta estratégia implementada foi uma forma de eles compreenderem o que poderiam melhorar, para, assim, desenvolverem o seu sentido crítico e terem mais ferramentas para realizarem outros trabalhos. Ainda neste contexto, desenvolveram a competência da expressão oral e da apresentação para uma audiência, aprendendo a assegurar o contato visual com os colegas, a postura corporal e a expressão facial adequadas.

Noutro momento, foi também realizada uma **produção escrita** de um texto narrativo, cujo tema estava relacionado com o conteúdo das maiores elevações de Portugal. Desta forma, foram trabalhadas as áreas de Estudo do Meio, de Português e de Matemática.

A produção textual, realizada individualmente, teve como personagem principal um pássaro. A escolha da personagem foi sugestão da estagiária e justificou-se pelo facto de facilitar a articulação com a temática de Estudo do Meio, uma vez que o pássaro podia voar e visitar as várias elevações. O momento da escrita foi antecedido de um diálogo, relembrando alguns aspetos importantes do conteúdo em questão, para incluir na construção do texto, nomeadamente, as elevações mais altas de Portugal (Montanha do Pico, Serra da Estrela e Pico Ruivo) e suas características. Verificamos que todos os alunos participaram ativamente no diálogo desenvolvido, mostrando que dominavam o referido conteúdo.

Para auxiliar na escrita do texto, os alunos tiveram acesso a uma planificação com várias sugestões/ideias para a construção de texto (ver figura 27). No próprio documento da planificação, as crianças tinham de pintar as ideias com lápis de cor para depois conseguirem construir o seu texto de forma organizada e estruturada. Com este recurso, os alunos tiveram a oportunidade de treinar o raciocínio e fazer as opções adequadas para que o texto apresentasse uma organização e sequência lógica de acontecimentos. Por exemplo, se o pássaro tivesse uma ferida, ele iria precisar da caixa de primeiros socorros e não de um mapa para se tratar.

Escreve uma história sobre um pássaro. Planifica o texto e pinta os elementos que escolheste para a história.

Introdução	Para começar a história		
	Certo dia...	Numa noite escura...	Num dia de Primavera...
	Como era o pássaro		
	Asas grandes	Bico comprido	Garras afiadas
	O que fazia o pássaro		
	Chilrear	Voar	Passear
Desenvolvimento	Onde vivia o pássaro		
	Montanha	Serra	Rio
	Problema do pássaro		
	Ferir-se	Assustar-se	Perder-se
	Dificuldades enfrentadas pelo pássaro		
	Tratar uma ferida	Defender da ameaça	Encontrar o seu destino
	Quem ajudou o pássaro		
	Veado	Pastor	Gnomo
	O problema do pássaro ficou resolvido com		
	Caixa de primeiros socorros	Mapa	Poção mágica
Conclusão	Para terminar a história		
	Satisfeito por se sentir seguro	Aliviado por estar em casa	Confortável por estar sarado

Figura 27 - Registo fotográfico da planificação da produção textual.

Esta atividade teve como principal objetivo o desenvolvimento da escrita, pois uma das maiores dificuldades da turma era a realização de produções textuais, no que se referia à criatividade, pontuação e ortografia corretas. Através desta estratégia, ou seja, do acesso à planificação, verificamos que ela foi eficaz, pois os alunos conseguiram construir o seu texto de forma estruturada. A planificação serviu para apoiar e orientar, sobretudo, aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades na organização das ideias.

As duas atividades acima descritas promoveram uma abordagem interdisciplinar, caracterizada por Pombo et al. (1994) como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos

de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13). Considerando a primeira atividade, os trabalhos de pesquisa, os alunos conseguiram interligar saberes, competências e valores, de forma a aprenderem com mais profundidade e de forma significativa. Na segunda atividade, a escrita do texto, houve a articulação com a área de Português e a de Estudo do Meio. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de exercitar e consolidar conhecimentos de ambas as áreas, enriquecendo as aprendizagens.

A **segunda intervenção**, que ocorreu entre os dias 2 e 11 de maio de 2022, correspondeu à semana intensiva da prática pedagógica. A principal temática incidiu nas “Atividades Económicas”, com foco na área do Estudo do Meio. Nesta intervenção, desenvolvemos um vasto conjunto de atividades interligando duas ou mais áreas disciplinares: explorámos o texto poético, com poemas alusivos a várias profissões; aprofundámos a informação referente às atividades económicas com recurso a apresentações em *PowerPoint*, à visualização de vídeos e ao diálogo e questionamento à turma. Neste particular, destaca-se a visita de estudo à fábrica Moaçor, no âmbito do setor secundário e a apresentação de um vídeo de uma sala de ordenha feito pela estagiária, com o objetivo de explorar o conteúdo da pecuária. Dos jogos desenvolvidos, salientam-se o jogo “Caça às profissões” realizado no exterior da escola e o jogo “Quem quer ser sabichão?”. Para além disto, fizemos a degustação de produtos regionais da Unileite, promovemos trabalhos de pesquisa sobre produtos agrícolas e realizamos um herbário.

Com foco na área de Educação Física, foi realizado um percurso pedestre ao Jardim José do Canto e, em relação à Expressão Dramática, foi realizado o jogo “*guessup* das profissões”. Por fim, no que diz respeito à área de Cidadania e Desenvolvimento, houve uma palestra dada pelo Professor Virgílio Vieira sobre a sustentabilidade. Ainda nesta semana, foi explorada a história “A maior flor do mundo”, com a realização de uma banda desenhada e a construção de uma flor em grandes dimensões.

De acordo com Proença (1990), a “visita de estudo permite realizar um ensino activo e interessante (...), contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade” (p. 173). Neste contexto, destacamos a realização de duas **visitas de estudo**, uma presencial e outra virtual. Ambas as visitas, com foco na área do Estudo do Meio, foram articuladas com a área de Cidadania e Desenvolvimento, com a área de Português e com a área de Matemática.

Para explorar o setor secundário, sobretudo o setor da indústria, deslocamo-nos num autocarro, disponibilizado pela Junta de Freguesia da área que compreende a escola,

à fábrica Moaçor, situada em Ponta Delgada (ver figura 28). Antes da saída, foi fomentado um diálogo sobre o objetivo da visita e sobre os comportamentos adequados a adotar, tanto no autocarro como durante a visita de estudo.

A visita foi guiada por uma operária, que nos falou da profissão de operário fabril e das várias atividades desenvolvidas nas secções da fábrica, mostrou-nos todo o processo de confeção das bolachas, incluindo as máquinas e respetivas funções, os materiais (moldes das bolachas) e os ingredientes necessários. Por feliz coincidência, a nossa visita de estudo coincidiu com o dia da confeção de 200 mil bolachas Mulata, as preferidas dos alunos.



Figura 28 - Registo fotográfico da visita de estudo à Moaçor.

Na generalidade, consideramos que esta visita de estudo foi uma experiência muito enriquecedora, pois contribuiu para que os alunos vissem na prática uma das profissões abordadas no setor secundário. Através desta vivência, os alunos também conseguiram perceber melhor a forma de funcionamento de uma fábrica de bolachas, desde a sua confeção à embalagem para venda. No final da visita, as crianças receberam de oferta um pacote de bolachas Mulata, cada uma.

Já na sala de aula, fizemos uma pequena avaliação sobre a visita de estudo, através de um diálogo em conjunto, ressaltando a importância de que, cada vez mais, as máquinas

substituem a mão de obra, pois tinham sido poucos os operários vistos a trabalhar na fábrica.

Relativamente ao que chamamos aqui de visita de estudo “virtual” esclarecemos que esta se estruturou a partir de uma visita efetuada pela estagiária a uma exploração pecuária, documentada em vídeo. Foi nosso objetivo mostrar esta realidade aos alunos, da forma mais concreta possível, aquando da abordagem ao setor primário. Neste contexto, em sala de aula, ao explorar este setor económico questionamos os alunos sobre quais os produtos que eles consumiam que tinham origem animal. As respostas foram diversas, nomeadamente “os ovos” (Aluno C); “os iogurtes e os queijos fazem-se com o leite das vacas” (Aluno F) e “a carne que vem dos animais” (Aluno M). Neste seguimento, projetamos o vídeo (ver figura 29), realizado pela estagiária, sobre uma exploração agrícola, mais especificamente sobre uma sala de ordenha. O objetivo principal deste vídeo era o de ampliar os conhecimentos sobre uma das atividades agrícolas mais desenvolvidas na nossa ilha.



Figura 29 - Registo fotográfico do vídeo da sala de ordenha.

Depois da visualização deste vídeo, questionámos os alunos, procurando compreender se sabiam qual o destino do leite depois de extraído. Como havia um aluno na turma que tinha família que se dedicava à lavoura, este soube responder à pergunta, afirmando que “os lavradores vão levar o leite ao posto” (Aluno C). A estagiária referiu que, na verdade, existiam duas formas: uma era levar o leite ao posto mais próximo de si, tal como tinha dito o aluno e a outra forma era levar para a fábrica, neste caso a da Unileite, situada na maior bacia leiteira dos Açores, nos Arrifes. Neste seguimento, mostramos uma imagem da fábrica, referindo que era nesta que se transformava o leite natural em queijo, manteiga, natas, para além de se proceder à sua embalagem em pacotes de leite UHT. Com esta abordagem, os alunos puderam conhecer o processo de extração

do leite, desde a fase inicial, até à final, a da sua transformação.

Nesta sequência, os alunos deliciaram-se a degustar os produtos regionais (ver figura 30), oferecidos pela fábrica: pacotes de leite com chocolate, iogurtes de diferentes sabores, e dois tipos de queijo e manteiga que foram acompanhados com torradas.



Figura 30 - Registo fotográfico da degustação dos produtos regionais.

Para nós, foi importante verificar que os alunos tinham compreendido que todos aqueles produtos provinham de matérias-primas (nomeadamente o leite) extraídas no setor primário, transformadas em indústrias no setor secundário e vendidas em lojas e supermercados no setor terciário.

Importa, assim, reconhecermos a importância das visitas de estudo, uma vez que tornam a experiência de aprendizagem mais significativa para os alunos, para além de contribuírem para a articulação de várias áreas de conteúdo.

Ainda no contexto do setor primário e a propósito da atividade da silvicultura, realizamos um **percurso pedestre** (ver figura 31) ao Jardim José do Canto, em Ponta Delgada. A precedê-lo e de forma a abordar a presente temática, projetamos uma apresentação em *PowerPoint* sobre a importância da silvicultura e as implicações ambientais que decorriam desta atividade, recorrendo a imagens. Para além disto, conseguimos visualizar algumas plantas endémicas dos Açores e tivemos a oportunidade de comparar a forma, o tamanho e a cor das diferentes folhas. Depois, informamos os alunos que íamos dar um passeio ao Jardim José do Canto, com a finalidade de observarem as várias espécies de árvores abordadas anteriormente e recolherem amostras de folhas de algumas delas, nomeadamente do carvalho, eucalipto, plátano e pau-branco. Também lhes foi explicado que as folhas iam servir para a elaboração de um herbário,

passando, de seguida, para a sua definição.

Foi notória a curiosidade e o interesse dos alunos ao longo da atividade, visível nas questões, intervenções e recolha de material que fizeram.



Figura 31 - Registo fotográfico do percurso pedestre.

No dia seguinte, os alunos construíram, em papel *kraft*, o herbário com as folhas recolhidas no jardim (ver figura 32). A atividade foi realizada em grande grupo, sendo distribuídas tarefas a cada aluno, tais como a escrita do nome das árvores e a colagem das imagens e das folhas. Posteriormente, caracterizamos oralmente as folhas, de acordo com a sua forma, tamanho e cor.



Figura 32 - Registo fotográfico do herbário.

A ida ao jardim e a construção do herbário traduziram-se em experiências de aprendizagem enriquecedoras e significativas para os alunos, pois conseguimos articular várias áreas disciplinares, apresentando e explorando os conteúdos de forma diversificada.

As atividades desenvolvidas destacam o potencial da interdisciplinaridade, que

visa “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 1999a, p. 47). Partimos dos interesses e vivências dos alunos, de modo a proporcionar um maior envolvimento na construção dos seus saberes e oferecemos-lhes a oportunidade de ficarem com uma visão mais abrangente dos conteúdos aprendidos. Na realização das visitas de estudo, a integração das áreas do conhecimento revelou-se fundamental, na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de aplicar e expandir o seu conhecimento em diferentes contextos, tornando-se, assim, a aprendizagem mais significativa e variada. Para além disto, contribuíram para que os alunos desenvolvessem competências de transferência de conhecimentos entre as diferentes disciplinas, ao potenciarem a capacidade de fazerem relações entre as diferentes temáticas e áreas do conhecimento.

Na **terceira intervenção** (individual), realizada nos dias 30 a 9 de junho de 2022, exploramos a temática “A Eletricidade”, no seguimento do conteúdo das atividades económicas. Tendo como foco a área de Estudo do Meio, desenvolvemos várias atividades que integraram as restantes áreas disciplinares. Com foco na área de Estudo do Meio foram realizadas duas experiências, uma sobre a energia estática e a outra sobre a funcionamento de um curto-circuito, com registo escrito. Com foco na área do Português e em articulação com o Estudo do Meio, foi explorada uma história alusiva ao conteúdo das fontes de energia, intitulada “O Ventoinhas no pátio da escola”, com recurso a uma apresentação em *PowerPoint*; foi realizado um jogo no *Wordwall*, sobre os tipos de frase e foi dinamizada a escrita de um texto diagonal sobre o tema da eletricidade. Foram ainda realizadas algumas atividades com foco na área da Matemática, destacando-se o jogo do bingo. Nas atividades com recurso às Expressões Artísticas, principalmente a Expressão Plástica, foram construídos o jogo “Conta e Responde” e os fantoches das personagens da história “O Ventoinhas no pátio da escola”. Quanto à Expressão Dramática/Teatro, dramatizou-se a história “O Ventoinhas no pátio da escola”.

Nesta sequência, foi explorada, na aula de Português, a **história “O Ventoinhas no Pátio da Escola”**, retirada do *site EnerKids*. A escolha da história foi iniciativa da estagiária, com o objetivo de articular a temática abordada em Estudo do Meio com a área de Português. Esta história faz alusão ao tema das fontes de energia elétrica, sobretudo a energia eólica. Como se pode ver, a partir da temática selecionada, trabalhamos a Área do Estudo do Meio, a área do Português e a área da Educação Artística, mais especificamente as Artes Visuais e a Expressão Dramática/Teatro.

A história foi projetada através de uma apresentação em *PowerPoint* e lida por

cada aluno. Para além disto, distribuímo-la por cada um em formato de papel, para facilitar a interpretação e a exploração da mesma. De seguida, relembramos as fontes de energia estudadas em Estudo do Meio, com foco nas características da energia eólica, pois tinha sido a única a ser mencionada na história. No momento, os alunos souberam explicar o conceito de energia eólica, a sua utilidade e o seu benefício em detrimento das energias não renováveis.

Com o intuito de explorar a história de forma mais motivadora, os alunos foram surpreendidos com a visita da personagem principal da história (Ventoinhas), que foi construída pela estagiária com materiais reciclados (ver figura 33). Dentro do corpo da figura da personagem, encontravam-se as questões de interpretação e compreensão da história. As questões estavam enumeradas, para facilitar a sequência dos acontecimentos. O primeiro aluno tirou a questão número um passando, de seguida, para a resolução em grande grupo. A resposta foi registada pelo aluno no quadro, enquanto os restantes registavam no caderno diário. O processo repetiu-se da mesma forma nas restantes questões.



Figura 33 - Registo fotográfico do Ventoinhas.

Este momento permitiu que os alunos realizassem uma leitura fluente e segura do texto, sendo também um espaço para exprimirem opiniões e partilharem ideias, de forma audível e com boa articulação. Além disto, foi possível trabalhar a escrita, usando frases complexas para responder às questões e pondo em prática a utilização correta dos sinais de escrita.

Neste seguimento, foram construídas as personagens da história “O Ventoinhas no pátio da escola”, através de fantoches de vara. Para isso, os alunos formaram pares e com recurso a cartolinas, esponja EVA, tesoura, colas, olhos e lã construíram uma

personagem da história, com a finalidade de manifestarem capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos já desenvolvidos (ver figura 34). Para ajudar neste aspeto, foram projetadas as imagens das personagens, como modelos orientadores e inspiradores. No final da atividade, a estagiária ajudou na colocação das espátulas nos fantoches com cola quente.



Figura 34 - Registo fotográfico da construção de fantoches.

Por último, os alunos dramatizaram a história com recurso aos fantoches (ver figura 35). Nesta atividade, a turma foi dividida em dois grupos de sete elementos, visto que havia sete personagens, incluindo o narrador. Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de participar na dramatização. Nesta, cada aluno tinha consigo a história em formato de papel, para poder acompanhar o desenrolar da ação e situar-se nas suas falas.



Figura 35 - Registo fotográfico da dramatização.

A dramatização revelou-se uma atividade fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, pois desenvolveu a sua desinibição e à vontade para além das

possibilidades expressivas da voz, nomeadamente, a articulação, a dicção e a sua projeção.

Em suma, a história “O Ventoinhas no pátio da escola” foi explorada, integrando os conhecimentos de cada área disciplinar, com o intuito de potenciar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Nesta semana de intervenção, também se realizou o jogo “**Conta e responde**”, a partir da utilização de uma construção com dobragens em papel (ver figura 36). Este foi composto por várias perguntas dos diversos conteúdos abordados ao longo da semana, tais como o perímetro, a área e o volume (área da Matemática), a eletricidade (área do Estudo do Meio) e os tipos de frase, verbos, adjetivos, sujeito e predicado (área de Português). Salientamos que todas as questões tinham duas opções de resposta, uma correta e a outra incorreta.

Como se pode compreender, este jogo contribuiu para desenvolver a área de Estudo do Meio, a área de Português, a área da Matemática, a área de Educação Artística, principalmente as Artes Visuais e área da Cidadania e Desenvolvimento.

Optamos pela escolha do origami, visto que “é uma actividade lúdica e ao mesmo tempo educacional, (...) é fácil de aprender e utiliza materiais fáceis de encontrar” (Duarte, 2011, p. 26). A sua construção é importante, não só para a formação da estrutura cognitiva do aluno mas também para a exploração de conceitos matemáticos, localização espacial, criatividade, perceção da forma, posição e tamanho e sentido estético.

Para dar início à construção, cada aluno recebeu uma folha com o molde do origami. Em primeiro lugar, pintaram as imagens simbólicas de cada área de conteúdo e, em segundo lugar, recortaram e fizeram as respetivas dobragens do origami, sendo necessário o auxílio da estagiária em alguns casos. Terminada esta fase, os alunos jogaram a pares com o colega de mesa, fazendo perguntas para o colega responder e vice-versa.



Figura 36 - Registo fotográfico do jogo “Conta e responde”.

Este jogo cativou muito os alunos, porque implicou a manipulação de um material que tornou a sua realização mais dinâmica. Alguns dos alunos (A, B e H) referiram que não conheciam o jogo, o que para eles foi ainda mais entusiasmante. Acrescentamos, ainda, que esta atividade foi uma boa estratégia porque a estagiária teve o cuidado de colocar questões que iriam ser contempladas nas fichas de avaliação seguintes, o que contribuiu para os alunos relembrarem os conteúdos de forma mais interessante e lúdica. O feedback da Professora Cooperante também foi bom, visto que achou o jogo útil e interessante.

A construção do “Conta e responde” para além de ter aumentado o empenho e a motivação dos alunos, permitiu desenvolver habilidades motoras, cooperação e socialização e, principalmente, envolver, ativamente, os alunos na sua aprendizagem.

Em geral, não houve nenhuma questão presente no recurso que suscitasse dúvidas aos alunos, no entanto alguns deles não responderam corretamente às questões da área de Português, principalmente na conjugação do verbo e na classificação do adjetivo. Importa, ainda, referir que o entusiasmo dos alunos foi tal que se fizeram acompanhar do origami nos momentos de recreio, com o objetivo de jogarem com outros colegas.

A estagiária adaptou as questões do “Conta e responde” de modo que os alunos da Educação Especial (alunos G e K) o pudessem utilizar também. Nesta adaptação, integraram-se contagens (adições e subtrações), identificação do som da vogal “u” através da visualização de duas imagens (uva ou maçã) e identificação do animal maior, também através da visualização de duas imagens (elefante ou gato).

Na globalidade, as duas atividades descritas nesta intervenção indicam a predominância de uma lógica pluridisciplinar, que se traduziu numa organização temporal de forma sequencial (Pombo et al., 1994). Com efeito, as diversas áreas disciplinares articularam-se com diversos níveis de profundidade, tendo em conta um fim comum.

Neste cenário, no que respeita à leitura e exploração da história “O Ventoinhas no Pátio da Escola” destacamos características de interdisciplinaridade, envolvendo conteúdos de Estudo do Meio e de Português, sem que fosse feita a divisão/separação entre qualquer uma das áreas. Aqui, enfatiza-se a articulação naturalmente desenvolvida entre a exploração dos conteúdos e do vocabulário sobre a eletricidade e a abordagem aprofundada à interpretação de texto e a conceitos gramaticais presentes no texto da história.

A **quinta intervenção** que ocorreu nos dias 21 e 22 de junho, foi realizada conjuntamente com o par pedagógico e foi a última prática. Nesta intervenção, a seleção dos conteúdos e das atividades foi inteiramente da iniciativa das estagiárias. Neste sentido, destacamos o jogo intitulado “**Glória do Conhecimento**” que visou a consolidação dos conteúdos abordados ao longo do ano letivo. Com este jogo, trabalhamos a área de Português, de Matemática, de Estudo do Meio, de Cidadania e Desenvolvimento e área de Educação Física.

O jogo foi construído em papel de cenário, com grande dimensão e foi composto por vários cartões com questões relativas às áreas já mencionadas anteriormente. As casas do jogo foram pintadas representando cada cor uma área disciplinar, ou seja, verde para a área de Estudo do Meio, azul para Português, vermelho para Matemática, amarelo para Cidadania e Desenvolvimento e dourado para Educação – Física. Para além destas casas, pintamos algumas de preto e branco, sendo que a primeira representava ficar uma vez sem jogar e a segunda, avançar duas casas para a frente. Ainda foram necessários pinos construídos com garrafas de água, um dado grande em cartolina e vários sacos com as diferentes cores das áreas disciplinares, para colocar as questões dentro de cada um (ver figura 37).

Importa ainda referenciar que os pinos estavam decorados com desenhos de caras de crianças que simbolizavam etnias diferentes. Esta opção teve em conta a temática do relatório de estágio do par pedagógico.

A dinâmica da atividade foi a seguinte: os alunos colocaram-se à volta do jogo, agrupados em pequenos grupos de três e quatro elementos. Cada grupo teve um pino e para saber quem começava primeiro, um dos jogadores de cada grupo tinha de lançar uma vez o dado, começando aquele a quem saíra o número maior, e assim sucessivamente por ordem decrescente. Pela ordem estabelecida, um dos jogadores do grupo lançava o dado alternadamente e avançava no percurso o número de casas indicado pelo dado. Como o grupo era constituído por vários elementos, cada um dos alunos teve oportunidade de responder de acordo com a sua vez. Em cada área disciplinar na qual o pino parava, um dos alunos tirava uma questão do saco correspondente, tendo de responder à questão ou fazer o desafio proposto. Se o aluno respondia de forma incorreta à questão, o grupo ficava sem jogar na vez seguinte. O objetivo do jogo era chegar à meta final.



Figura 37 - Registo fotográfico do jogo “Glória do conhecimento”.

É fundamental “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes (...)” (Martins, 2017, p. 31), uma vez que os alunos, em cooperação, têm a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos e aprender uns com os outros. Neste sentido, o jogo fomentou o interesse e a motivação essenciais na aprendizagem, ao colocar questões e desafios atraentes aos alunos, que contribuíram para a construção do conhecimento individual e/ou coletivo. Pelas observações realizadas, podemos afirmar que os alunos compreenderam e cumpriram as regras do jogo, conseguindo interagir de forma cooperativa e respeitar os colegas.

O jogo apresentado destaca o potencial da pluridisciplinaridade, que expressa uma associação mínima das diferentes áreas do saber, uma “convivência organizada” (Pombo, 2003, p. 3; Pombo, et al., 1994, p. 39) de duas ou mais áreas do saber numa situação concreta. Neste enquadramento, o jogo integrou momentos dedicados aos conteúdos das diversas áreas disciplinares, em paralelismo, mantendo-se a identidade de cada área do conhecimento.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II permitiram-nos desenvolver diversas atividades, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem de diferentes áreas do saber articuladas. Através desta prática, os alunos puderam “tornar a aprendizagem mais significativa e funcional, ao mesmo tempo que estabelecem[ram] conexões de sentido entre os seus saberes e os diferentes conhecimentos que o currículo escolar propõe como conhecimento socialmente desejável” (Alonso, 2011, p. 16). Com efeito, as atividades privilegiaram a integração

curricular na sua abrangência, organizando e planejando formas de trabalho diversificadas, partindo dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, promovendo a troca de saberes, o seu enriquecimento pelo contacto com o meio, e integrando os conhecimentos das várias áreas do conhecimento.

De seguida, passaremos à apresentação dos resultados do estudo exploratório desenvolvido com o objetivo de conhecermos as representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento.

Capítulo III – Estudo sobre as representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º CEB sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento

No contexto do presente Relatório de Estágio e atendendo ao tema selecionado para aprofundamento, considerámos oportuno realizar um pequeno estudo versando as representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento. Deste modo, o capítulo serve para contextualizar o estudo e proceder à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

3.1. Contextualização e introdução ao estudo

Um dos objetivos na nossa abordagem sobre a “Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: pressupostos e dinâmicas” incide na investigação das representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento. Neste sentido, pretende-se aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre integração das áreas do conhecimento, considerando especificamente as representações de docentes (Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo) sobre a forma como organizam/operacionalizam esta dimensão no seu trabalho quotidiano, nos contextos concretos em que desenvolvem a sua ação.

Assim, podemos afirmar que para a concretização deste processo de investigação, é essencial considerar algumas etapas, nomeadamente: a definição da metodologia e dos instrumentos de recolha de informação; a construção e validação do método de recolha de informação (neste caso, foram inquéritos por questionário); a recolha e tratamento de dados; a apresentação e discussão dos resultados e, por último, as respetivas conclusões.

3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

Para a realização deste estudo, optámos pela recolha de informação por inquérito por questionário (anexos 1 e 2). Este instrumento apresenta a vantagem de permitir “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 189).

Assim sendo, elaborámos dois questionários, um dirigido a educadores de infância e o outro a professores do 1.º CEB, com as devidas adequações de linguagem. A organização e estrutura dos inquéritos foi inspirada nos instrumentos elaborados por Coelho (2017), Costa (2017) e Machado (2015), com as respetivas adaptações necessárias

à realização do nosso objetivo concreto. Os questionários foram alvo de análise e validação por um docente da Universidade dos Açores, um Educador de Infância e um Docente do 1.º CEB.

Os questionários foram realizados e disponibilizados aos participantes através da plataforma *Google Forms*. Os pedidos de colaboração para o preenchimento dos questionários referentes à Educação Pré-Escolar e 1.º CEB foram enviados a todas as instituições escolares do ensino público e privado, da Região Autónoma dos Açores. Neste sentido, procedemos ao envio de um email de divulgação e contextualização do estudo aos presidentes das unidades orgânicas que, conseqüentemente, disponibilizaram aos docentes o *link* para acesso ao respetivo questionário. Em todo este procedimento, foi garantida a confidencialidade de todos os elementos recolhidos, assim como o anonimato dos inquiridos.

Cada um dos questionários elaborados contemplou dois percursos distintos, partindo da resposta à primeira questão. Aos inquiridos que declarassem desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento, foi questionado quais as três áreas/domínios que tinham maior facilidade em articular na sua prática pedagógica e que razões/motivos os levaram a desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento. No que concerne aos participantes que declarassem não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento, foi perguntado que dificuldades encontravam/sentiam no desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento. Por fim, todos os participantes foram questionados acerca das suas conceções sobre integração das áreas do conhecimento.

Em relação ao tratamento dos dados, este foi essencialmente quantitativo, visto que a maior parte das questões incidiu na seleção de opções dadas, com a possibilidade de preenchimento da opção “outras”. Sendo assim, este tratamento implicou a análise de frequências, com os resultados apresentados no formato de tabelas/quadros, para as questões de resposta fechada e a análise de conteúdo para a última questão de resposta aberta. Para o efeito, os inquéritos foram codificados de E1 a E42 para os Educadores de Infância e de P1 a P70 para os Professores do 1.º CEB. A análise e discussão foi realizada a partir da bibliografia da especialidade consultada.

Em todo o processo de investigação foram asseguradas as normas éticas relativas a consentimento, anonimato e confidencialidade dos participantes e das informações recolhidas.

3.3. Caracterização dos participantes

Neste estudo, participaram 112 docentes, sendo 42 educadores de infância e 70 professores do 1.º CEB, incluindo docentes titulares, docentes de substituição e/ou apoio (Sub/Ap), docentes de Educação Especial (EE), docentes de Intervenção Precoce (IP), docentes do Programa de Leitura e Escrita (PLE), docentes do Pensamento Computacional (PC) e docentes do Projeto de A a Z (Proj. A a Z). No quadro seguinte (quadro 4) apresentamos as características gerais dos participantes, no que se refere ao seu sexo, idade, anos de serviço, faixa etária/anos de escolaridade do grupo/turma e o cargo/função desempenhada.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes no estudo.

Dados gerais		Educadores de Infância				Professores do 1.º CEB						Total
		Titular	Sub/Ap.	EE	IP	Titular	Sub/Ap.	EE	PLE	PC	Proj. AaZ	
Sexo	Feminino	33	6	1	1	48	10	1	1	2	1	104
	Masculino	0	1	0	0	4	2	1	0	0	0	8
	Prefiro não especificar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Idade	Dos 23 aos 30 anos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Dos 31 aos 40	4	1	0	0	7	0	0	0	0	0	12
	Dos 41 aos 50	12	4	0	0	26	1	0	0	2	1	46
	Mais de 50 anos	17	2	1	1	18	11	2	1	0	0	53
Anos de serviço	Menos de 5 anos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	De 5 a 10	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
	De 11 a 15	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	5
	De 16 a 20	8	1	0	0	10	1	0	0	1	0	21
	De 21 a 24	6	0	0	0	17	0	0	0	0	1	24
	Mais de 25 anos	17	4	1	1	21	11	2	1	1	0	59
Faixa etária do grupo de crianças a que leciona	2 anos	1	0	0	0							1
	3 anos	5	0	0	0							5
	5 anos	2	0	1	0							3
	3 a 4 anos	1	0	0	0							1
	3 a 5 anos	8	2	0	0							10
	3 a 6 anos	15	1	0	1							17
	4 a 5 anos	3	1	0	0							4
	5 a 6 anos	0	1	0	0							1
Anos(s) de escolaridade que leciona	1.º ano					12	1	1	0	1	0	15
	2.º ano					11	0	0	0	0	0	11
	3.º ano					11	0	1	0	0	0	12
	4.º ano					16	0	0	0	1	0	17
	1.º e 2.º ano					1	2	0	0	0	1	4
	1.º ao 4.º ano					0	1	0	0	0	0	1
	3.º e 4.º ano					0	2	0	0	0	0	2
	Todos os anos					0	3	0	0	0	0	3

	Turma TPCA (3.º e 4.º ano)	1	0	0	0	0	0	1
	Alunos apoio educativo	0	3	0	0	0	0	3
	Sem turma	0	0	0	1	0	0	1

Através dos dados recolhidos, verificamos que a maioria dos participantes no estudo é do sexo feminino (104 respostas), havendo apenas 8 respostas do sexo masculino.

Em relação à idade dos participantes, estes distribuem-se fundamentalmente por quatro grandes grupos, sendo a maioria pertencente à faixa etária superior a 50 anos (53 respostas). Destes, a maioria são docentes titulares em Educação Pré-Escolar (17 respostas) e em 1.º Ciclo (18 respostas). Na faixa etária dos 41 os 50 anos, registou-se um total de 46 respostas, sendo na sua maioria docentes titulares do 1.º Ciclo (26 respostas). Na faixa etária dos 31 aos 40 anos, obteve-se um total de 12 respostas, onde se destacam os docentes titulares de 1.º CEB (7 respostas) e 4 docentes titulares e 1 de substituição e/ou apoio em Educação Pré-Escolar. Por fim, apenas 1 participante pertence à faixa etária dos 23 aos 30 anos, sendo este docente titular no 1.º Ciclo.

No que diz respeito aos anos de serviço, concluímos que 59 dos inquiridos têm mais de 25 anos de serviço, 24 dos inquiridos têm de 21 a 24 anos de serviço, 21 inquiridos têm de 16 a 20 anos de serviço, 5 inquiridos têm de 11 a 15 anos de serviço, 2 inquiridos têm de 5 a 10 anos de serviço e, por fim, apenas 1 inquirido tem menos de 5 anos de serviço.

Relativamente aos educadores/as de infância, verificamos que, a maioria leciona com grupos de crianças com faixas etárias mistas. Assim sendo, 17 educadores trabalham com crianças entre os 3 a 6 anos de idade, 10 trabalham com crianças entre os 3 a 5 anos de idade, 4 trabalham com crianças entre os 4 a 5 anos, 1 trabalha com crianças entre os 3 a 4 anos de idade e outro educador trabalha com crianças entre os 5 a 6 anos de idade. Os restantes, trabalham com crianças pertencentes a uma única faixa etária: 1 com crianças com 2 anos, 5 com crianças com 3 anos e 3 com crianças com 5 anos.

No que diz respeito aos professores/as do 1.º CEB, concluímos que, a maior parte, ou seja, 17 professores (16 docentes titulares e 1 de pensamento computacional) são responsáveis por turmas do 4.º ano de escolaridade, seguindo-se 15 professores responsáveis por turmas do 1.º ano de escolaridade. Para além disso, 12 professores são responsáveis por turmas do 3.º ano de escolaridade e 11 por turmas do 2.º ano de escolaridade. Verifica-se também que 4 professores (1 docente titular, 2 de substituição

e/ou apoio e 1 do projeto de A a Z) lecionam a turmas de 2 anos simultaneamente, neste caso, do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Em relação aos professores de substituição e/ou apoio, 2 professores lecionam a uma turma do 3.º e 4.º ano, outros 3 lecionam a todos os anos escolares do 1.º CEB, 3 trabalham com alunos do apoio educativo e, por último, 1 professor, que integra o programa de leitura e escrita, assinalou que não tinha turma.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto do nosso trabalho dedicamo-nos à apresentação e discussão dos resultados obtidos nos inquéritos realizados. Toda a informação recolhida será apresentada e organizada na forma de quadros síntese, sendo que na última questão iremos, além da categorização das respostas em tabela, proceder também às transcrições de respostas significativas dos participantes. Quando necessário, para ilustrar melhor a representatividade dos resultados, apresentaremos percentagens, que serão sempre arredondadas às unidades.

3.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração do conhecimento

A primeira questão colocada aos inquiridos pretendeu saber se os educadores/professores, nas suas práticas pedagógicas, desenvolviam experiências de aprendizagem promotoras da integração do conhecimento. Baseou-se numa questão de resposta fechada (sim/não), sendo os resultados apresentados no quadro 5, abaixo apresentado.

Quadro 5 - Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º CEB	Total
Sim	42	70	112
Não	0	0	0

De acordo com o quadro 5, verificamos que todos os inquiridos do estudo (42 Educadores de Infância e 70 Professores do 1.º Ciclo), referenciaram que desenvolvem experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento nas suas práticas pedagógicas. É positivo ver que a integração das áreas/domínios do

conhecimento é considerada por estes docentes, atendendo à importância desta dimensão de integração curricular na promoção da mobilização de saberes para a compreensão integrada da realidade pelas crianças/alunos.

Este tipo de integração é amplamente defendido por diversos autores da especialidade, tais como Alonso, 2004, 2002, 2001, 1998; Beane, 2002; Pacheco, 1998; Pombo et al., 1994; entre outros bem como pelos documentos curriculares orientadores para a ação docente, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), as Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DGE, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória (Martins, 2017).

Dentro deste capítulo, aprofundaremos as representações e as conceções dos participantes em relação às suas experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento.

3.4.1.1. Representações dos docentes sobre o desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento

No nosso estudo, procurámos ainda conhecer as representações dos participantes sobre as suas próprias práticas, tendo em conta: i) as áreas/domínios que articulam com maior facilidade na sua prática pedagógica quotidiana; ii) as razões/motivos que levam estes docentes a desenvolverem tais práticas; iii) as dificuldades e os constrangimentos sentidos; iv) as conceções de integração do conhecimento.

Considerando que a totalidade dos participantes declarou desenvolver experiências de aprendizagem promotoras de integração do conhecimento, ficou sem efeito o questionamento a potenciais respondentes que afirmassem não desenvolver a integração das áreas/domínios do conhecimento. Era nossa intenção questionar acerca das razões subjacentes a essa sua opção.

3.4.1.1.1. Áreas/domínios que os docentes consideram articular com maior facilidade nas suas práticas pedagógicas

Para uma melhor perceção acerca das práticas dos participantes, optámos por solicitar a indicação das três áreas/domínios que consideram articular com maior facilidade na sua prática pedagógica. Nesta questão, os docentes selecionaram de uma lista as áreas/domínios do conhecimento que consideravam articular com maior

facilidade. Esta lista foi diferentemente formulada nos questionários dos educadores de infância dos professores do 1.º CEB.

a) Áreas/domínios que os Educadores de Infância declaram articular com maior facilidade

As respostas obtidas nos questionários feitos aos educadores de infância estão expostas no quadro 6.

Quadro 6 - As três áreas/domínios que os Educadores de Infância referem articular com maior facilidade nas suas práticas pedagógicas.

Áreas /domínios articulados com maior facilidade pelos Educadores de Infância	Educadores de Infância
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Conhecimento do Mundo	8
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática	4
Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Conhecimento do Mundo	3
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Matemática Conhecimento do Mundo	2
Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática Conhecimento do Mundo	2
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Conhecimento do Mundo	2
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	2
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Conhecimento do Mundo	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática	1
Expressões e Comunicação: Educação Física Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	1

Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Educação Física Expressões e Comunicação: Matemática	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Expressões e Comunicação: Matemática	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Educação Física Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	1
Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Matemática Conhecimento do Mundo	1
Expressões e Comunicação: Educação Física Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Música	1
Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Música Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Música Conhecimento do Mundo	1
Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Conhecimento do Mundo	1
Expressões e Comunicação: Educação Física Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática	1
Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Música Conhecimento do Mundo	1
Resposta que mencionam mais do que as três opções solicitadas	
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressões e Comunicação: Matemática Conhecimento do Mundo	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Educação Física Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Música Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Dança Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática Conhecimento do Mundo	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Música Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Conhecimento do Mundo	1
Formação Pessoal e Social Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais	1

Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressões e Comunicação: Matemática	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Pela análise ao quadro 6, podemos verificar que 8 educadores de infância referem articular com facilidade as seguintes áreas/domínios: Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo.

Com 4 respostas, salienta-se o seguinte conjunto: Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Expressões e Comunicação: Matemática. Próximo deste valor, 3 educadores de infância selecionaram as áreas/domínios: Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais, Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo. Os conjuntos das seguintes três áreas/domínios compostas pela Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação: Matemática e Conhecimento do Mundo; Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressões e Comunicação: Matemática e Conhecimento do Mundo; Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais e Conhecimento do Mundo e, por fim, Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais, Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram referidos por 2 educadores de infância cada.

Destacamos que houve 4 educadores de infância que referiram articular com maior facilidade mais do que 3 opções solicitadas. Neste caso, selecionaram uma opção com 4 e 9 áreas/domínios, respetivamente e duas com 5 áreas/domínios.

Neste contexto, destaca-se como significativa e positiva a presença, na quase totalidades das respostas, da referência à área das Expressões e Comunicação, com ênfase no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, considerando o facto de que “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 6). Aqui, destacamos ainda que é importante facilitar, também, a emergência da escrita, favorecendo o “contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 6).

Assim, importa referir que, também nas nossas práticas pedagógicas em Estágio Pedagógico I, as três áreas/domínios que articulámos com maior frequência e facilidade,

foram as que aqui registaram, um volume mais significativo de respostas: Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social. Nas nossas práticas privilegiamos ainda outros domínios das Expressões e Comunicação, nomeadamente a Ed. Artística - Artes Visuais, a Educação Física e a Matemática, ora numa lógica interdisciplinar ora pluridisciplinar. As nossas práticas foram estruturadas a partir da definição de temas/temáticas – propostas/definidas tendo em conta os interesses manifestados pelo grupo de crianças em diálogos/partilhas e as necessidades de desenvolvimento identificadas pela observação do grupo – com propósitos integradores. Assim, as nossas decisões, em torno da integração das áreas/domínios do conhecimento, tiveram em conta a necessidade de atender às características, necessidades e interesses do grupo de crianças, procurando desenvolver um trabalho coerente contemplando as múltiplas áreas/domínios e subdomínios do currículo da Educação Pré-Escolar. Tal como destaca o perfil específico de desempenho do Educador de Infância, importa que este profissional “observa[e] cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II, n.º 3, alínea a).

b) Áreas/domínios que os Professores do 1.º CEB declaram articular com maior facilidade

Os resultados obtidos nos questionários respondidos por docentes do 1.º CEB são aqui apresentadas, no quadro 7.

Quadro 7- As três áreas/domínios que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico referem articular com maior facilidade nas suas práticas pedagógicas.

Áreas /domínios articulados com maior facilidade pelos Professores do 1.º CEB	Professores do 1.º CEB
Português Matemática Estudo do Meio	19
Português Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais	12
Português Estudo do Meio Cidadania e Desenvolvimento	11

Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Cidadania e Desenvolvimento	3
Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro Educação Artística: Música	2
Português Estudo do Meio Educação Artística: Música	2
Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro Educação Artística: Música	2
Português Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro	2
Português Matemática Cidadania e Desenvolvimento	1
Matemática Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais	1
Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro	1
Português Educação Artística: Artes Visuais Cidadania e Desenvolvimento	1
Português Matemática Educação Artística: Dança	1
Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro Educação Artística: Música Educação Artística: Dança	1
Português Matemática Educação Artística: Artes Visuais	1
Resposta que mencionam menos e/ou mais do que as três opções solicitadas	
Português	1
Português Estudo do Meio	2
Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Música Cidadania e Desenvolvimento	1
Português Matemática Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais	1

Português Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Música	1
Português Matemática Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Cidadania e Desenvolvimento	1
Português Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro Educação Artística: Música Cidadania e Desenvolvimento	1
Português Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Música Cidadania e Desenvolvimento	1
Português Matemática Estudo do Meio Educação Artística: Artes Visuais Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro Educação Física Cidadania e Desenvolvimento	1

Conforme mostra o quadro 7, constatamos que 19 professores do 1.º CEB declaram articular com maior facilidade as três seguintes áreas/domínios: Português, Matemática e Estudo do Meio. Com 12 respostas, destacamos o conjunto Português, Estudo do Meio, Educação Artística: Artes Visuais. Abaixo deste valor, 11 professores selecionaram as seguintes áreas/domínios: Português, Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento. De resto, verificamos que houve diferentes conjuntos de opções, compostos por várias áreas/domínios, assinalados por apenas 1 ou 2 professores do 1.º Ciclo. Ainda neste contexto, fazemos notar que houve vários professores que mencionaram menos e/ou mais respostas do que as três opções solicitadas. Destacamos 2 professores que selecionaram o seguinte conjunto com apenas duas áreas/domínios: Português e Estudo do Meio. Os restantes conjuntos obtiveram 1, 4, 5, 6 e 7 opções de áreas/domínios, cada um selecionado por 1 docente.

Na globalidade das áreas acima expostas, é possível verificar o destaque conferido pelos docentes ao Português, o que nos parece natural, considerando que estrutura a comunicação e a interação verbal oral e escrita, transversal à aprendizagem em todas as

áreas curriculares. Notamos igualmente a relevância dada pelos participantes ao Estudo do Meio, seguindo-se Educação Artística: Artes Visuais e a Cidadania e Desenvolvimento. Enfatiza-se, assim, o papel do professor do 1.º CEB na promoção de “participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, n.º 1, alínea j).

Neste contexto de lecionação, verificamos que estas áreas – Português, Estudo do Meio, seguindo-se Educação Artística e a Cidadania e Desenvolvimento – foram também aquelas que articulámos com maior frequência, destacando-se o Estudo do Meio como a área a partir da qual conseguimos desenvolver mais experiências de integração das áreas do conhecimento. Tal como enfatizam as Aprendizagens Essenciais (ME/DGE, 2018), as aprendizagens da área de Estudo do Meio “estão associadas a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens” (p. 3).

3.4.1.1.2. Razões/motivos subjacentes ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento

Neste enquadramento, considerámos igualmente importante conhecer as razões/motivos que levam os educadores de infância e os professores do 1.º CEB a desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas/domínios do conhecimento. Para tal, foi formulada uma questão de resposta fechada, constituída por um conjunto de opções, solicitando-se aos inquiridos que identificassem a opção ou as opções que melhor expressavam as suas razões/motivos. Foi também contemplada a possibilidade de os participantes referirem outras razões/motivos, enumerando em resposta curta.

O quadro 8 apresenta as respostas dos inquiridos. Considerando que no nosso estudo participaram 42 (100%) educadores de infância e 70 (100%) professores do 1.º CEB, para uma análise mais adequada dos valores das respostas optámos pela apresentação de percentagens.

Quadro 8 - Razões subjacentes ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras do conhecimento.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º CEB	Total
Formação académica/ contínua frequentada	21 (50%)	23 (32,9%)	44
Pressão dos pais	0	1 (1,4%)	1
As crianças alunos do grupo/turma com dificuldades nas aprendizagens/NEE	6 (14,3%)	22 (31,4%)	28
Influência de resultados positivos obtidos por outros colegas	7 (16,7%)	13 (18,6%)	20
A diversidade de características das crianças do grupo/dos alunos da turma	28 (66,7%)	45 (64,3%)	73
Disponibilidade (abundância) de recursos/ materiais na escola	1 (2,4%)	5 (7,1%)	6
Os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças/dos alunos	38 (90,5%)	64 (91,4%)	102
Outras respostas			
Porque é quase impossível compartimentar as áreas do conhecimento	1 (2,4%)		1
Porque é quase impossível não articular e integrar várias áreas	1 (2,4%)		1
Rentabilidade do tempo e conteúdos. Possibilita trabalhar um conteúdo sob diferentes perspetivas permitindo chegar a mais alunos		1 (1,4%)	1
Promover a aquisição de competências diversas, de um modo mais apelativo para as crianças		1 (1,4%)	1

Pela consulta ao quadro 8, verificamos que a maioria dos educadores de infância (90,5%) aponta como razão/motivo para desenvolver a integração do conhecimento nas suas práticas pedagógicas os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças. Com 28 respostas (66,7%), salienta-se o facto de a diversidade de características das crianças do grupo justificar a integração das áreas/domínios do conhecimento. Verifica-se ainda que 21 educadores (50%) consideraram a formação académica/contínua frequentada relevante neste contexto.

Com menor frequência, os educadores selecionaram as seguintes razões/motivos: influência de resultados positivos obtidos por outros colegas (7 respostas, 16,7%); a existência de crianças alunos do grupo/da turma com dificuldades nas aprendizagens/NEE (6 respostas, 14,3%) e a disponibilidade (abundância) de recursos/materiais existentes na escola (1 resposta, 2,4%). Destaca-se ainda que nenhum educador

assinhalou a razão/motivo “pressão dos pais”.

Neste contexto, 2 educadores mencionaram outras razões/motivos para além daquelas que estavam presentes no questionário, ambas as respostas apontam no mesmo sentido, referindo ser quase impossível compartimentar as áreas do conhecimento ou não articular e integrar várias áreas.

Em relação aos professores do 1.º CEB, observamos que 64 docentes (91,4%) afirmam como motivo/razão para a prática da integração das áreas do conhecimento os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças/dos alunos. Também, 45 professores (64,3%) destacam a diversidade de características dos alunos da turma como motivo/razão para esta prática. Neste cenário, os docentes do 1.º CEB destacam ainda com 23 respostas (32,9%) a importância da formação académica/ contínua frequentada e, com 22 respostas (31,4%) referem a presença de crianças com dificuldades nas aprendizagens/NEE na turma, como razão para a prática da integração das áreas do conhecimento.

Com menos respostas, os professores do 1.º CEB assinalaram as seguintes razões/motivos: influência de resultados positivos obtidos por outros colegas (13/18,6%); disponibilidade (abundância) de recursos/ materiais na escola (5/7,1%) e pressão dos pais (1/1,4%).

Ainda neste contexto, 2 docentes referiram outras razões/motivos para além daquelas que estavam solicitadas no questionário. Um destes docentes referiu a relevância da rentabilidade do tempo e conteúdos, pois a integração das áreas do conhecimento possibilita trabalhar um conteúdo sob diferentes perspetivas permitindo chegar a mais alunos e, o outro docente mencionou a importância de promover aquisição de competências diversas, de um modo mais apelativo para as crianças.

Neste enquadramento, destacamos que, tanto nas respostas dos educadores de infância, como dos professores do 1.º CEB, são comuns os principais motivos/razões apontados neste contexto, realçando-se: os potenciais efeitos positivos da prática da integração das áreas domínios na motivação e na aprendizagem das crianças/alunos; o facto de a diversidade de características das crianças do grupo/turma justificar a integração das áreas/domínios do conhecimento, bem como a referência à importância da formação académica/ contínua frequentada, como estímulo a este tipo de práticas. Assim, defende-se que o professor desenvolva as aprendizagens, utilizando, de forma integrada, os conhecimentos das diferentes áreas/domínios curriculares (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), visando assim a promoção de aprendizagens significativas, integradas e

diferenciadas.

3.4.2. Concepções dos participantes sobre a integração das áreas do conhecimento

A última questão colocada aos participantes, destinou-se a averiguar o entendimento do conceito de “integração das áreas do conhecimento”. Assim, foi formulada uma questão de resposta aberta, colocada a todos os participantes, que foi respondida pelos 42 educadores de infância e pelos 70 professores do 1.º CEB.

Quadro 9 - Categorização global das respostas dos docentes quanto às suas perspetivas sobre a integração do conhecimento.

Concepções da integração das áreas do conhecimento	Educadores de Infância	Professores do 1.º CEB	Total
Articulação/interligação interdisciplinar	30 (69,8%) (E1; E3; E5; E8; E9; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E18; E19; E20; E23; E24; E25; E27; E28; E29; E30; E31; E32; E33; E34; E35; E36; E37; E39; E40)	58 (81,7%) (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P21; P24; P25; P27; P28; P29; P30; P31; P33; P34; P35; P37; P38; P40; P41; P42; P43; P44; P45; P46; P47; P48; P49; P50; P52; P53; P54; P55; P57; P58; P60; P61; P63; P64; P65; P66; P68; P69; P70)	88
Abordagem transversal aos temas	7 (16,3%) (E2; E7; E21; E22; E34; E38; E41)	5 (7,1%) (P5; P36; P56; P59; P62)	12
Integração das experiências/vivências pessoais e conhecimentos das crianças/ alunos	2 (4,7%) (E10; E26)	4 (5,6%) (P20; P22; P23; P67)	6
Integração social/conhecimento do meio local	3 (6,9%) (E6; E17; E26)	1 (1,4%) (P26)	4
Realização de trabalhos por projeto	0	2 (2,8%) (P32; P51)	2
Abordagem contemplando as TIC	0	1 (1,4%) (P39)	1
Multidisciplinaridade	1 (2,3%) (E4)	0	1

Para a elaboração das categorias exploradas no quadro 9, numa primeira fase, foi realizada uma leitura fluente de todas as respostas dos inquiridos, passando-se, em seguida, ao seu agrupamento em categorias de resposta. Neste cenário, importa salientar que nas respostas de 2 docentes foi possível identificar mais de uma tendência de resposta, correspondendo a mais de uma concepção de integração das áreas do conhecimento.

Com base nos resultados apresentados, é notória a predominância de perspectivas que identificam a integração das áreas do conhecimento (Alonso, 2002; 2001, 2000, Beane, 2003, 2002) com a interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994). Neste sentido, 88 docentes, dos quais 30 educadores (69,8%) e 58 professores (81,7%) referem que a interdisciplinaridade se caracteriza como forma de motivação e de aprendizagens ativas e significativas. Esta tendência de resposta está ilustrada nas transcrições seguintes, selecionadas entre muitas outras de semelhante conteúdo:

“(…) esta integração corresponde à articulação de forma integrada das várias áreas e domínios. Tendo como base as OCEPE, e em vários investigadores, as crianças aprendem de forma integrada, havendo relação entre os diferentes conteúdos abordados. Os referidos conteúdos não são trabalhados de forma estanque, mas sim de forma articulada/integrada, interdisciplinar”. (Educador 1)

“Quando na abordagem/ exploração de qualquer conteúdo, as áreas/domínios não aparecem estanques. Dou como mero exemplo, o seguinte: tendo por base uma história - explorar a linguagem oral e a abordagem à escrita, sendo a linguagem oral e os próprios conteúdos da história explorados numa canção, com a possibilidade de desenvolver noções matemáticas (sequências, contagens, conjuntos). Para além destas é também muito frequente a integração de conhecimentos (área de conhecimento do mundo) e a ampliação com a integração das outras vertentes da Educação Artística”. (Educador 25)

“Para mim, é sinónimo de interligação entre as várias áreas do conhecimento, a chamada interdisciplinaridade. É a forma mais fácil para os alunos de aprender algo sem ser segmentado em disciplinas. É aprender através de um tema integrador que pode ser explorado quer pelo professor (levando este os alunos para os seus objetivos) ou sendo os alunos a seguirem o seu rumo, mas com a orientação do docente”. (Professor 4)

“O trabalho baseado na interdisciplinaridade, ou seja, uma conjugação de conhecimentos das várias áreas disciplinares, capaz de promover aprendizagens significativas e enriquecedores”. (Professor 49)

As respostas de 12 docentes, dos quais 7 educadores (16,3%) e 5 professores (7,1%) identificam a integração do conhecimento (Alonso, 2002, 2001, 2000; Beane, 2003, 2002) com a transversalidade do ensino e da aprendizagem. Segundo Yus (1998), a transversalidade é entendida como

um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da actividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola. (p.17)

As transcrições abaixo apresentadas ilustram esta tendência de resposta:

“É trabalhar de forma transversal todas as áreas...desenvolver as aprendizagens como um todo e não de forma compartimentada”. (Educador 7)

“Transversalidade curricular, com aprendizagens significativas e integradoras”. (Professor 36)

Também encontramos concepções de 6 docentes (2 educadores, 4,7% e 4 professores, 5,6%) que identificam a integração das áreas do conhecimento com a valorização das experiências/vivências e dos conhecimentos das crianças/alunos, perspectivas que vão ao encontro da concepção de integração de experiências (Beane, 2003, 2002) e de integração dos alunos (Alonso, 2002, 2001, 2000). Tomemos como exemplo algumas transcrições:

“É o desenvolvimento de um conjunto de saberes a partir das vivências das crianças”. (Educador 10)

“É a articulação do conhecimento escolar com o conhecimento do quotidiano dos alunos”. (Professor 21)

Verificamos ainda, com menor significatividade, respostas de 4 docentes (3 educadores, 6,9% e 1 professor, 1,4%) que identificam a integração do conhecimento com uma dimensão social e de conhecimento do meio local, próxima à aceção de integração social (Beane, 2003, 2002) e de integração do/no meio (Alonso, 2003, 2002, 2001). Como ilustram as seguintes transcrições:

“Será a integração dos saberes provenientes do meio envolvente (convidados, visitas de estudo, etc)”. (Educador 17)

“Quer dizer que há uma interação e relação com o mundo, com o meio que as rodeia. As crianças têm curiosidade natural pelo meio que as rodeia e um desejo de saber, descobrir, compreender porquê”. (Professor 26)

Prosseguindo na nossa análise, encontramos outras três tendências de resposta, ainda menos significativas. Assim, 2 professores (2,8%) expressam perspectivas que fazem corresponder a integração das áreas do conhecimento aos trabalhos por projeto, declarando:

“Atividades que envolvem pesquisa, projetos, realização de trabalhos de grupo, apresentação oral dos trabalhos, debates, realização de experiências”. (Professor 32)

“Julgo ser trabalhar com base em projetos”. (Professor 51)

Ainda no âmbito das conceções dos professores do 1.º CEB, observamos que 1 professor (1,4%) identifica a abordagem às TIC como forma de desenvolver a integração das áreas do conhecimento tal como podemos verificar no seguinte discurso:

“Articulação com as novas tecnologias e simultaneamente o desenvolvimento /coordenação física e mental”. (Professor 39)

Por fim, verificamos que 1 educador de infância (2,3%) identifica a integração das áreas do conhecimento com a “Multidisciplinaridade de conteúdos” (Educador 4). Contudo, considerando a perspectiva de Berger (1972) citado por Pombo et al. (1994) que define a multidisciplinaridade como a “justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas” (p. 95), constatamos que a “multidisciplinaridade” não implica, necessariamente, uma relação entre as áreas disciplinares.

Neste enquadramento, verificamos a clara predominância de respostas que tendem a identificar a integração do conhecimento (Alonso, 2002; 2001, 2000, Beane, 2003, 2002) com a articulação/interligação interdisciplinar das áreas/domínios do saber (Pombo et al., 1994). Assim, importa destacar o facto de a interdisciplinaridade – privilegiando uma organização articulada dos conteúdos de duas ou mais áreas curriculares, convergindo na abordagem a questões, temáticas, problemas reais/quotidianos – ser

referenciada como uma prática desejável em educação, como ideal de formação integrada (Pacheco, 2000). Também autores como Sebarroja (2001), Alonso, (2001), Roldão (1999b), e Santomé (1994) destacam o valor da interdisciplinaridade para a promoção de aprendizagens significativas, visando a formação integral dos cidadãos, no contexto complexo da sociedade do conhecimento.

Após a análise e discussão dos resultados apresentados, apresentamos ainda algumas conclusões e limitações do estudo desenvolvido.

3.5. Conclusões e limitações do estudo

Com a realização deste estudo, procuramos conhecer as representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas/domínios do conhecimento.

Verificamos que todos os inquiridos, 42 educadores de infância e 70 professores do 1.º CEB, afirmam desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento. Nesta sequência, verificamos que educadores e professores referem articular com maior facilidade áreas/ domínios semelhantes/ equivalentes, nomeadamente: Expressões e Comunicação - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Português; Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio; Formação Pessoal e Social/ Cidadania e Desenvolvimento e também Educação Artística. Tal como já referimos, também nas nossas práticas sentimos maior facilidade na articulação destas mesmas áreas/domínios, tanto em interdisciplinaridade como em pluridisciplinaridade.

Neste contexto, a maioria dos participantes refere como principais motivos/razões para a prática da integração das áreas do conhecimento, aspetos relacionados com a maior motivação e interesse gerado nas crianças/alunos e com a possibilidade de, assim, atender melhor à diversidade de características do grupo/turma. Destacam-se, aqui, intenções estruturantes, relacionadas com a promoção de aprendizagens tendo em conta as características, motivações e interesses das crianças/alunos, aprendizagens integradas e significativas.

Neste enquadramento, importa ainda realçar que tanto educadores de infância como professores do 1.º CEB se referem à importância da formação inicial/ contínua frequentada, como motivo/razão subjacente à prática da integração das áreas/domínios do saber. Consideramos que este facto é bastante significativo e positivo, devendo servir de incentivo tanto às entidades formadoras, como aos docentes que pretendam investir em

formação como forma de aprofundamento e/ou consolidação de boas práticas.

No presente estudo, analisámos ainda as concepções dos participantes acerca da integração das áreas do conhecimento. Verificamos que a globalidade das respostas (69,8% educadores e 81,7% professores) aponta para uma concepção que se identifica com as ideias de articulação/ interligação interdisciplinar, o que se afigura como positivo, sendo a interdisciplinaridade uma boa prática em educação (Pacheco, 2000; Alonso, 2001; Sebarroja, 2001; Roldão, 1999b; Santomé, 1994).

Neste enquadramento, destacamos a importância de os docentes desenvolverem as suas práticas com intencionalidade, nomeadamente as práticas de integração das áreas/domínios do conhecimento.

Assim, os educadores de infância são encorajados a disponibilizarem às crianças “um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Silva et al., 2016, p. 8-9), reconhecendo-se a construção articulada do saber como princípio privilegiando a articulação das áreas do desenvolvimento e da aprendizagem (Silva et al., 2016).

Por sua vez, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) reconhece que no nosso tempo, marcado pela imprevisibilidade e mudanças aceleradas, os sistemas educativos enfrentam desafios no desenvolvimento das competências e das múltiplas literacias que os alunos precisam mobilizar para responderem às exigências do mundo contemporâneo. Assim, como implicação prática, preconiza-se a necessidade de se desenvolverem intencionalmente atividades e estratégias diversificadas, visando a integração dos saberes (Martins, 2017).

Assim, concluímos que, os resultados obtidos neste estudo avançam pistas importantes que nos permitem ter uma perspetiva, ainda ampla, acerca das representações de educadores/professores sobre as próprias práticas de integração das áreas do conhecimento. De forma a aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre este assunto, seria importante desenvolver um estudo mais estruturado e sistemático, com um número ainda mais alargado de participantes (mais representativo da população) e com recurso a outras técnicas de recolha de informação, nomeadamente a entrevistas semiestruturadas e/ou a observação de práticas.

Apresentado e discutido o nosso estudo, importa, ainda, tecer algumas considerações finais acerca da globalidade do trabalho desenvolvido neste Relatório de Estágio.

Considerações finais

No âmbito do presente Relatório de Estágio dedicamo-nos à apresentação da globalidade dos processos formativos vivenciados nos Estágios Pedagógicos I e II, ocorridos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Em todos os momentos, dedicámos a nossa atenção à promoção de aprendizagens ativas e significativas para as crianças/alunos, considerando as características, necessidades, interesses e motivações do grupo/turma.

A apresentação, análise e reflexão sobre a globalidade dos processos formativos vivenciados em contexto de estágio, envolveram a abordagem à natureza e âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando o carácter globalizante e integrador do currículo e da sua gestão, com referência à legislação e à literatura da especialidade.

Assim, a temática selecionada para aprofundamento centra-se na integração das áreas/domínios do conhecimento – com foco no desenvolvimento e exploração da especificidade da dimensão de integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), integração das áreas curriculares (Alonso, 2001, 2002), integração dos saberes disciplinares (Pombo et al., 1994) – evidenciando a importância de uma abordagem articulada e integradora dos saberes disciplinares para a construção de aprendizagens articuladas e contextualizadas, com potencial de significatividade para as crianças/alunos.

Em ambos os estágios desenvolvemos um conjunto amplo e diversificado de atividades articulando as diversas áreas/domínios do currículo, como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DGE, 2018) e reforçado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017). Neste trabalho, dedicámos particular atenção à promoção da integração das áreas/domínios do conhecimento, tendo em conta a articulação interdisciplinar e pluridisciplinar (Pombo et al., 1994).

Neste contexto, destacamos o elevado potencial da dimensão de integração das áreas/domínios do conhecimento, pois, pela abordagem relacional dos conceitos/conteúdos em articulação, constatamos que “o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2003, p. 94). Importa, por isso, enfatizar que é fundamental que

os alunos tenham acesso a uma abordagem curricular integradora, essencial numa educação de qualidade, que lhes proporcione o desenvolvimento de amplos conhecimentos e competências essenciais aos mais diversos contextos de vida.

Define-se, assim, o nosso propósito de garantir uma aprendizagem rica e significativa às crianças/alunos ao longo de todo o processo educativo, considerando na nossa ação

uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, preâmbulo)

De acordo com esta perspetiva, reconhecemos a importância da participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento, adotando uma abordagem integradora e globalizante ao currículo. Assim sendo, foi necessário planificar de forma intencional as nossas práticas, tendo em conta os objetivos de aprendizagem das várias áreas do conhecimento, os recursos/materiais necessários e os interesses/necessidades dos alunos, de forma articulada.

Na globalidade do trabalho desenvolvido, salientamos a importância fundamental do diálogo com as crianças/alunos, tanto nos momentos de exploração inicial das temáticas, como de consolidação. Este, permitiu o levantamento de conceções, a reflexão e a construção colaborativa do conhecimento pelas crianças/alunos. Assim, o diálogo foi assumido como uma experiência de aprendizagem, onde as crianças/alunos foram protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir da mobilização dos conhecimentos, vivências e experiências de todos.

Neste enquadramento, verificámos que as experiências e as atividades implementadas promoveram a integração das áreas/domínios do conhecimento, favorecendo aprendizagens articuladas e contextualizadas. Foi possível observar que a participação das crianças/alunos em diferentes situações foi essencial ao aprofundamento dos conceitos e à criação de uma compreensão mais ampla e significativa da realidade em estudo. Além disto, a diversidade de atividades desenvolvidas proporcionou às crianças/alunos a oportunidade de vivenciarem, de forma concreta e contextualizada, algumas temáticas/conteúdos e de explorarem diferentes perspetivas sobre os mesmos, desenvolvendo competências importantes. Nesta perspetiva, destacamos o papel crucial

do educador/professor, pois “a realização de uma experiência de integração, especialmente se esta pretende ter um âmbito e alcance consideráveis, o elemento mais determinante é, sem sombra de dúvida, o empenho dos professores que a realizam” (Pombo et al., 1994, p. 48).

Nos contextos vivenciados nos Estágios Pedagógicos I e II, observámos como as crianças/alunos raciocinaram temáticas e conteúdos, de forma natural e espontânea, integrando várias áreas/ domínios do conhecimento. Apesar do nosso trabalho focar a integração das áreas/domínios do conhecimento, tivemos sempre presente a importância de promover integração das experiências e integração social (Beane, 2003, 2002), integração dos alunos e integração do/no meio (Alonso, 2003, 2002, 2001) na realização das diversas atividades. Importa ainda referir que as práticas pedagógicas realizadas permitiram-nos verificar que em torno de uma temática é possível realizar diversas atividades com abordagens diferentes, nomeadamente pluridisciplinar e interdisciplinar.

Em complementaridade, e visando aprofundar a reflexão em torno da dimensão da integração do conhecimento, realizamos um estudo explorando (através de inquérito por questionário) as representações de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as práticas pedagógicas no que respeita à integração das áreas/domínios do conhecimento.

Neste contexto, constatámos que a totalidade dos participantes (112 docentes) afirmou desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas/domínios do conhecimento, destacando os efeitos positivos desta abordagem para a motivação e para a melhoria das aprendizagens, considerando a diversidade das crianças/alunos. Neste ponto, realçamos ainda o facto de um número significativo de participantes ter apontado a formação académica/ contínua frequentada como relevante para o desenvolvimento desta prática. Do mesmo modo, foi possível apurar que estes docentes têm mais facilidade em articular as áreas de: Formação pessoal e Social, Expressões e Comunicação - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo (os Educadores de Infância) e o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e a Educação Artística: Artes Visuais (os Professores do 1.º CEB), contudo, na globalidade das respostas encontramos menções a todas as áreas/domínios curriculares, ainda que com diferente preponderância. Para finalização do estudo, questionámos os participantes acerca do seu entendimento concetual sobre a integração das áreas/domínios do conhecimento, verificando que a maioria dos inquiridos associa a prática da interdisciplinaridade (Sebarroja, 2001; Pombo et al., 1994) a esta dimensão da integração

curricular.

Na globalidade do estudo, destacamos como positivo os resultados obtidos, tendo como referência os princípios e orientações destacadas tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), como no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017). Contudo, consideramos ainda pertinente o aprofundamento de alguns aspetos sobre a temática, nomeadamente pelo recurso à recolha de dados por entrevista ou observação de práticas.

Assim, todo o trabalho desenvolvido favoreceu o aprofundamento de conhecimentos e a reflexão sobre a docência, destacando-se a importância estruturante da integração das áreas do conhecimento, como princípio na organização e gestão do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

A elaboração deste Relatório de Estágio, bem como a realização dos estágios pedagógicos, constituíram momentos únicos e significativos para o nosso futuro profissional como educadores/professores. Foram momentos repletos de muitas aprendizagens, desafios, novos conhecimentos e experiências, com um impacto a curto, médio e a longo prazo na nossa prática pedagógica e no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O investimento e o empenho marcaram todo o percurso realizado, permitindo alcançar a meta desejada de ser educador/professor, que perspetivamos, desde já, num contexto de aprendizagem ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola-uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Universidade do Minho.

Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento Curricular, Profissional e organizacional: Uma Perspectiva Integradora da Mudança*.

Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. IEC, Universidade do Minho.

Alonso, L. (2002). *Investigação e práticas*. Revsiata do GEDEI.

Alonso, L. (2003). *Desenvolvimento Profissional dos Professores e Inovação Educativa: contexto, concepções e práticas*. Revista Elo, pp. 167-185.

Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. IEC-Universidade do Minho.

Alonso, L., Sousa, F. (2013). *Integração e Relevância Curricular*. In Sousa, F., Alonso, L., Roldão, M. C. (Orgs.) *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53 – 72). Almedina.

Beane, J. (1997). *Integração Curricular*. Plátano Editora, S.A.

Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Plátano Editora, S.A.

Beane, J. (2003). *Integração Curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem fronteiras, 3, pp. 91-110.

Cabral, M. M. (2017). *Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3503>

Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar*. Mestrado Em Educação Pré-Escolar. Escola Superior De Educação De

Portalegre.

Coelho, C. P. (2016). *Práticas de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do jogo pedagógico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3503>

Costa, J. P. (2017). *Experiências de Aprendizagem Promotoras de Integração Curricular: Potencialidades no Contexto do Ensino-Aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4731>

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.

Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores. In A. P. Garrão, M. R. Dias & R. C. Teixeira [Coord.] (2015). *Investigar em Educação Matemática: Diálogos e Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar* (pp. 19-31). Letras Lavadas.

Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais – Ensino básico e ensino secundário – Cidadania e desenvolvimento*. Direção Geral de Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação.

Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino básico – Português*. Direção Geral de Educação.

Direção Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino básico – Matemática*. Direção Geral de Educação.

Direção Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino básico – Educação física*. Direção Geral de Educação.

Duarte, C. (2011). *O Papel do lúdico na aprendizagem Matemática*. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.

Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). Carta da transdisciplinaridade (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994). Obtido em março de 2023, de [Carta de Transdisciplinaridade \(apha.pt\)](#)

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação.

Machado, M. M. (2015). *Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3503>

Medeiros, R. R. O. (2014). *Práticas educativas promotoras da integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3390>

Nóvoa, A. (1995). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 25). Publicações Dom Quixote.

Pacheco, J. (1998). *Projecto Curricular Integrado*. Ministério da Educação.

Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o Currículo Através de Projectos Integrados. In Pacheco, J. *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J., Morgado, J., & Viana, I. (2000). *Políticas Curriculares: Caminhos da flexibilização e integração – actas*. Centro de estudos em educação e psicologia- Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. ARTMED.

Pombo, O. (2003). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pos-Graduação*, (pp. 1 - 13). Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Pombo, O. (2004a). Epistemologia da interdisciplinaridade. In Pimenta, C. *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 93-124). Campos das Letras.

Pombo, O. (2004b). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Epistemologia e Interdisciplinaridade* (pp. 1 - 19). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Texto Editora LDA.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade*. Antologia. Campo das Letras.

Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grávida.

Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar*. Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, Cl. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação.

Raposo, J. M. (2013). *A integração curricular na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2302>

Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da

Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.

Santomé, J. T. (1994). *Globalización e Interdisciplinaridad el curriculum integrado*. Morata.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral de Educação.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Instituto Piaget.

Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Artmed.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, constante no Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de Julho - Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Educação Básica para o Sistema Educativo Regional, constante no Diário da República n.º 139/2019, Série I de 2019-07-23, páginas 32 – 47.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 5/97, de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário dirigido a Educadores de Infância

Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar

Este questionário insere-se no trabalho de investigação que pretendo desenvolver na Universidade dos Açores, no âmbito do Relatório de Estágio intitulado “Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: pressupostos e dinâmicas”. Será garantida a confidencialidade de todos os elementos recolhidos, assim como o anonimato dos inquiridos. Os dados assim recolhidos serão utilizados no Relatório de Estágio e em comunicações e publicações científicas decorrentes deste.

Gratas pela atenção e disponibilidade,

Mariana Martins,

Raquel Dinis.

Dados gerais

Sexo:

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não especificar

Anos de serviço:

- Menos de 5 anos
 De 5 a 10
 De 11 a 15
 De 16 a 20
 De 21 a 24
 Mais de 25 anos

Idade:

- Dos 23 aos 30 anos
 Dos 31 aos 40
 Dos 41 aos 50
 Mais de 50 anos

Faixa etária do grupo de crianças (EPP) que leciona:

Cargo/função desempenhada:

- Docente titular
- Substituição e/ou apoio
- Apoio especializado em Educação Especial
- Outra: _____

Integração das áreas do conhecimento na Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

1. Na sua prática pedagógica desenvolve experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas/domínios do conhecimento?

- Sim
- Não

*se respondeu **não**, responda apenas às questões 2 e 5.

*se respondeu **sim**, responda apenas às questões 3, 4 e 5.

2. Que dificuldades encontra/sente no desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas/domínios do conhecimento?

Assinale as opções que melhor expressam a sua opinião.

- Falta de tempo
- Falta de formação
- Falta de recursos/materiais
- O elevado número de crianças do grupo dificulta tais práticas
- Considera que um bom educador/professor obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular
- Entende ser desnecessária, pois o grupo de crianças não apresenta dificuldades de aprendizagem/NEE
- Não vê uma maior eficácia na integração comparativamente a outras abordagens
- Outra: _____

3. Assinale com uma CRUZ (X) as TRÊS ÁREAS/DOMÍNIOS DE CONTEÚDO que tem maior facilidade em articular na sua prática pedagógica.

- Formação Pessoal e Social
- Expressões e Comunicação: Educação Física
- Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais
- Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro
- Expressões e Comunicação: Ed. Artística - Música
- Expressões e Comunicação: Ed. Artística – Dança
- Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Expressões e Comunicação: Matemática
- Conhecimento do Mundo

4. Que RAZÕES/ MOTIVOS o(a) levam a desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas/domínios do conhecimento? Assinale as opções que melhor expressam a sua opinião.

- Formação acadêmica/ contínua frequentada
- Pressão dos pais
- As crianças do grupo com dificuldades nas aprendizagens/NEE
- Influência de resultados positivos obtidos por outros colegas
- A diversidade de características das crianças do grupo
- Disponibilidade (abundância) de recursos/ materiais na escola
- Os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem das crianças
- Outra: _____

5. O que entende por integração das áreas/domínios do conhecimento?

Anexo 2 - Inquérito por questionário dirigido a Professores do 1.º CEB

Integração das áreas do conhecimento na Ensino do 1.º CEB

Este questionário insere-se no trabalho de investigação que pretendo desenvolver na Universidade dos Açores, no âmbito do Relatório de Estágio intitulado “Integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: pressupostos e dinâmicas”. Será garantida a confidencialidade de todos os elementos recolhidos, assim como o anonimato dos inquiridos. Os dados assim recolhidos serão utilizados no Relatório de Estágio e em comunicações e publicações científicas decorrentes deste.

Gratas pela atenção e disponibilidade,
Mariana Martins,
Raquel Dinis.

Dados gerais

Sexo:

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não especificar

Anos de serviço:

- Menos de 5 anos
 De 5 a 10
 De 11 a 15
 De 16 a 20
 De 21 a 24
 Mais de 25 anos

Idade:

- Dos 23 aos 30 anos
 Dos 31 aos 40
 Dos 41 aos 50
 Mais de 50 anos

**Ano de escolaridade (1.º CEB) da turma
em que leciona:**

Cargo/função desempenhada:

- Docente titular
- Substituição e/ou apoio
- Apoio especializado em Educação Especial
- Outra: _____

Integração das áreas do conhecimento na Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Na sua prática pedagógica desenvolve experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas/domínios do conhecimento?

- Sim
- Não

*se respondeu **não**, responda apenas às questões 2 e 5.

*se respondeu **sim**, responda apenas às questões 3, 4 e 5.

2. Que dificuldades encontra/sente no desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento?

Assinale as opções que melhor expressam a sua opinião.

- Falta de tempo
- Falta de formação
- Falta de recursos/materiais
- O elevado número de alunos da turma dificulta tais práticas
- Considera que um bom educador/professor obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular
- Entende ser desnecessária, pois os alunos da turma não apresentam dificuldades de aprendizagem/NEE
- Não vê uma maior eficácia na integração comparativamente a outras abordagens
- Outra: _____

3. Assinale com uma CRUZ (X) as TRÊS ÁREAS DISCIPLINARES que tem maior facilidade em articular na sua prática pedagógica.

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- Educação Artística: Artes Visuais
- Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro
- Educação Artística: Música
- Educação Artística: Dança
- Educação Física
- Cidadania e Desenvolvimento
- Inglês
- Educação Moral e Religiosa

4. Que RAZÕES/ MOTIVOS o(a) levam a desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração das áreas do conhecimento? Assinale as opções que melhor expressam a sua opinião.

- Formação académica/ contínua frequentada
- Pressão dos pais
- Os alunos com dificuldades nas aprendizagens/NEE
- Influência de resultados positivos obtidos por outros colegas
- A diversidade de características dos alunos da turma
- Disponibilidade (abundância) de recursos/ materiais na escola
- Os efeitos positivos na motivação e na aprendizagem dos alunos
- Outra: _____

5. O que entende por integração das áreas/domínios do conhecimento?

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

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